

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1973. 13. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Gázsó István,
dr. Geréb György, dr. Jósza Zoltán, Kálmán Jánosné, dr. Megyeri János, Tóth József,
dr. Várkonyi Nándor, dr. Veidner János

Munkatársak:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja),
dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Ágoston György</i> : A Szegedi Tanárképző Főiskola 100 éves jubileumára	205
<i>Bereczki Sándor</i> : 100 éves a Szegedi Tanárképző Főiskola	206
<i>Dr. Kratofil Dezső</i> : A gondolkodásra és alkotó munkára nevelés néhány gyakorlati kérdése ...	213
<i>Dr. Veszprémi László</i> : Dr. Kratofil Dezső köszöntése	219
<i>Dr. Frisnyák Sándor</i> : 70 éves dr. Udvarhelyi Károly	220
<i>Jósza Zoltán</i> : Az egészségtan tanítása és az egészségnevelés alakulása a polgári iskolai oktatásban	225
<i>Dr. Szűcs László</i> : Az általános iskola korszerűbb kémiaoktatásáért	228
<i>Dr. Kerékgyártó Imre</i> : Szituáció és nevelés	230
<i>Dr. Zukovits Imre</i> : A meggyőzés, a tudatformálás pedagógiai és pszichológiai problémái	237
<i>Dr. Csoma Vilmos</i> : Olvasástanulás a 4. osztályban	242
<i>Dr. Gulácsy Éva—Richter Sándorné—Molnár Józsefné—Göbölös Józsefné</i> : Hazafias nevelés az olvasás és környezetismeret koncentrációjában	254
<i>Dr. Mibály Endre</i> : A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás munkafüzet vezetésének didaktikai kérdései	266
ÚJ MATEMATIKAI NEVELÉS	276
<i>Szendrei János</i> : Új irányok a matematika tanításában	276
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA	280
<i>Vidéki Mátyás</i> : A súlyponti ellenőrzés vagy a totalitás elvének érvényesítése és az értékelés objektivitásának néhány kérdése témazáró feladatlap alkalmazásakor	280
<i>Tandy Lajos</i> : Tóth Rózsa	284
MŰHELY	286
<i>Hodosi Zsuzsanna</i> : Orosz nyelvoktatási kísérlet az alsó tagozatban	286
<i>Ababázi Richárdné</i> : Önálló verselemzés csoportfoglalkozás keretében	287
<i>Berecz Árpád</i> : Jelöljük meg a könyveket!	289
Péter Ernő	290
SZEMLE	291
<i>Geréb György</i> : Az iskolaérettségi vizsgálatok és a korrelációs I. osztályok működésének tapasztalatai	291
<i>Dr. Gázsó István</i> : A matematikatanítás módszertanának néhány kérdése	292

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187,15-188

A kiadásért felel: Dr. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6000 példányban

73-3493 — Szegedi Nyomda

A Szegedi Tanárképző Főiskola 100 éves jubileumára

Az utóbbi időben több közép fokú és felső fokú közoktatásügyi intézményünk ünnepelt évszázados, 75 éves és félszázados jubileumot. Fontosak ezek az ünnepi megemlékezések. Minden régi iskola, főiskola a nemzet történelmének szerves része, alakítója azokon a tanítványokon keresztül, akiket felnevelt. Minden régi iskola őriz olyan progresszív hagyományokat, amelyekre szocialista társadalmunkban is büszkéek lehetünk. Egy régi hagyományú, patinás intézmény a szocialista nevelés feladatainak megoldásához is nagy erő.

A Szegedi Tanárképző Főiskola az 1873-ban létrehozott polgári iskolai tanárképzés jó hagyományainak őrzője. Ezeket a hagyományokat érdemes tanulmányozni. A régi polgári iskola az egyszerű dolgozó emberek gyermekei nagy tömegének nyújtott lehetőséget, hogy az elemi ismereteket meghaladó, gyakorlatias jellegű alapfokú általános műveltségre tegyen szert. A polgári iskolát végzett tanulók közül került ki a népüket szerető tanítók seregének többsége. A polgári iskola alapozta meg a közép fokú ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakiskolák növendékeinek tudását. A polgári iskolai tanárképzésre tehát nagy társadalmi felelősség hárult túlmenően azon, amelyet a népelnyomó társadalmi rendszer uralkodó osztályai neki szántak. És az 1928-ban Szegedre áttelepített polgári iskolai tanárképzés jól meg is felelt ennek a társadalmi-népi felelősségnek, működése alatt több ezer jól képzett polgári iskolai tanárt bocsátott ki.

A Szegedi Polgáriiskolai Tanárképző Főiskolának kiváló gyakorló iskolája is volt, amelynek haladó pedagógiai hagyományait külön számon tartja a magyar pedagógiatörténet.

Maga a Polgáriiskolai Tanárképző Főiskola is az egyszerű dolgozó emberek sok, tehetséges gyermekének szinte egyetlen útja volt a valóságos főiskolai műveltségig. A tanítóképzőt végzett növendékek egyetemre nem irakozhattak be, a Polgáriiskolai Tanárképző Főiskola azonban nyitva állt előttük. A főiskolai képzés magas színvonalát az is biztosította, hogy minden hallgató szakcsoportjának egy szabadon választott tárgyát az egyetemen is köteles volt hallgatni 4-6 órában. A legkiválóbb polgáriiskolai tanárok további 2 éves egyetemi tanulmányok után tanítóképzőintézeti tanárok lehettek.

A Szegedi Főiskola 100 éves történetében külön fejezet az 1947-től napjainkig terjedő időszak. Ekkor nyitotta meg első évfolyamát az általános iskolai tanárokat képző Pedagógiai Főiskola. Azóta is több, mint negyedszázad telt el. Minőségileg új, a régivel össze nem hasonlítható népi szolgálat lehetőségei nyíltak meg a Főiskola előtt. A Szegedi Pedagógiai, majd Tanárképző Főiskola méltóan teljesítette népünkkel szemben ezt a szolgálatot, nem feledve azt, ami a 100 éves történet megelőző korszakában érték volt.

Köszöntjük a Szegedi Tanárképző Főiskolát, jubileuma az egész magyar közoktatásügy nagy ünnepe!

Agoston György
egyetemi tanár,
a neveléstudományok doktora,
a Szegedi Pedagógiai Főiskola
volt igazgatója

100 éves a szegedi Tanárképző Főiskola

Fel lehet-e mérni egy iskola művelődésügyi hatását az ország kulturális életére? Meg lehet-e állapítani azt, hogy egy oktatási intézmény tanulóinak tudása mennyiben járult hozzá az ország műveltségi színvonalának fejlődéséhez? E kérdések akkor is indokoltak, ha egyes iskolatípusok hatását próbálnánk elemezni a hozzájuk tartozó összes iskolával. Még indokoltabbak a kérdések azonban akkor, ha az országban 74 éven át csak egyetlen iskola képviselte az adott iskolatípust. Lényegesen fokozza ennek az iskolatípusnak jelentőségét azonban az is, hogy esetünkben olyan tanárképző intézményről van szó, mely az ország összes polgári iskolái számára egyedül képezte, nevelte a tanárokat. Ebben az esetben az előbb felvetett kérdések természetesen többszörösen is jogosak, hiszen egy-egy tanár képzettsége, műveltsége több nemzedéken keresztül és rendkívül széles körben hat. A felszabadulás után kialakított demokratikus közoktatásügyi rendszerben a 10–14 éves tanulók tanárainak képzésére életrehívott tanárképző főiskolák művelődésügyi funkciója még inkább felerősödött azzal, hogy mostnár az általános műveltség alapjait mindenki azonos iskolatípusban, az általános iskolában kapja meg. Az általános iskola megszervezése tette szükségessé a tanárképzés reformját is. A műveltség megszerzésének kiszélesítése indokolta azt, hogy a korábbi egy tanárképző főiskola helyett négy kezdje meg működését.

A szegedi tanárképző főiskola 100 éves története a tanárképzés mindkét típusát magában foglalja. A jelenlegi főiskola jogelődjének tekintjük ugyanis a polgári iskolák tanárait képző főiskolát, amely 1873-tól 1947-ig működött. Szegeden 1947-ben szervezték meg az általános iskolák tanárait képző főiskolát. Az intézet 100 éves történetéből így már negyedszázadot ölel fel az általános iskolai tanárképzés története is.

E rövid ismertetésben természetesen nem lehet az eseményekben gazdag 100 év teljes történetét adni. Így fő célomnak csupán azt tekinthetem, hogy a tanárképzés főbb problémáit, fejlődési állomásait vázoljam fel. Elsősorban azokat a fontosabb problémátörténeti kérdéseket szeretném kiemelni, amelyek a tanárképzés fejlődésében, kezdettől fogva napjainkig állandóan – bár változó formában és tartalomban – jelentkeztek.

1. Az egyik ilyen probléma a tanárképzés helye a magyar közoktatásügy szervezésében.

Az 1873-ban létrehozott polgári iskolai tanárképző, illetve az ugyanebben az évben megszervezett, de külön épületben és külön igazgatás alatt működő polgári iskolai tanárnőképző életrehívását az 1868. 38. tc. alapján kialakított iskolarendszer indokolta. Az Eötvös József által megalkotott népoktatási törvényben fontos helyet kapott az iparos, kereskedő, tisztviselő rétegek gyermekeit tanító polgári iskola. Eötvös és munkatársai; – elsősorban Csengeri János – helyesen ismerték fel, hogy a lakosság széles rétegét kitevő polgárság a XIX. század végéfelé már magasabb műveltséget igényel, mint korábban. Érdekes módon azonban nem gondoskodtak a polgári iskolai tanárok képzésének törvénybe iktatásáról. Ez a mulasztás azután rendkívül károsan hatott a tanárképzés szervezeti és tartalmi oldalára és 1947-ig komoly mértékben akadályozta fejlődését. Az a tény, hogy törvény nem szabályozta az intézmény működését, állandó harcokra kényszerítette az intézmény tanárait. Törekvéseik egyik célja az volt, hogy intézetüket főiskolai címmel és ranggal illessék. Tekintettel arra, hogy a népoktatási törvény a polgári iskolákat nem tekintette kö-

zépiskolának – szemben a jobbmódú polgári rétegek számára fenntartott gimnáziumokkal –, a polgári iskolai tanárképzést sem tekintette egyenlőnek az egyetemeken folyó középiskolai tanárképzéssel. Ez a megkülönböztetés rendkívül hátrányosan érintette a polgári iskolai tanárokat mind társadalmi rang, mind anyagi – fizetés, nyugdíj, szolgálati idő – szempontjából. A polgári iskolai tanárképző tanárai hosszú évek küzdelmei után ugyan elérték azt, hogy a két intézmény 1918-ban főiskolai címet kapott, ezzel azonban nem szüntették meg azokat a sérelmeket, amelyek a polgári iskolai tanárokat, képzésük és végzettségük nem főiskolai szintűnek tartása miatt sújtották.

A tanárképzés szempontjából talán a főiskolai címért és jellegért folyó harc árulja el legjobban a felszabadulás előtti iskolarendszer antidemokratikus voltát. A főiskolai cím kérése, illetve meg nem adása mögött ugyanis komoly társadalmi problémák húzódtak meg. A tanárképző főiskola hallgatói – mind a férfiak, mind a nők esetében – döntő többségben a munkás-paraszt osztályok gyermekei közül kerültek ki. A történeti fejlődés érdekében szükséges megjegyezni azt, hogy a tanárképzés napjainkig nagy százalékban e társadalmi osztályokból kapja hallgatóit. A szegedi tanárképző főiskolán a felszabadulás óta is 50–65% között mozog a munkás-paraszt származású hallgatók száma. Azt hiszem, ennek a folyamatnak társadalmi fejlődési jelentőségét nem kell itt különösebben hangsúlyozni.

A polgári iskolai tanárképző főiskolának azonban ez a társadalmi helyzete, szociális összetétele nem vált előnyére. A VKM és az egyetemek következetesen akadályozták ugyanis azt, hogy a polgári iskolai tanárképző az egyetemekkel együtt a felsőoktatás rendszerében foglaljon helyet. Ez ugyanis azt hozta volna magával, hogy a polgári iskolai tanárképző hallgatói – akik többségükben tanítóképzőt végzetek – érettségi nélkül – e fontos társadalmi szelekciót betöltő vizsga nélkül – juthattak volna magasabb, főiskolai szintű tanulmányokhoz, végzettséghez s ezzel megnyílt volna az út előttük az egyetemre történő bejutáshoz is. Ez a társadalmi háttér magyarázza meg azt, hogy amikor már a főiskolai cím megadását a VKM nem tudta tovább halogatni, a cím megadásával együtt nem biztosították a címmel együttjáró felsőoktatási jogokat is.

Azt hiszem, a történeti párhuzam minden erőltetése nélkül megállapíthatjuk, hogy a felszabadulás után gyökeresen megváltozott a helyzet. Elegendő csupán felidéznünk azokat az 1946-ban, 1947-ben széles körökben lezajló vitákat, amelyek a tanárképzés reformjáról folytak, s melyek megelőzték a tanárképző főiskolák 1947-ben történő létrehozását. Az általános iskolák fokozatos kiépítése egyre jobban sürgette a tanárképzés megszervezését is. Így váltak a tanárképző főiskolák az újjászervezett demokratikus iskolarendszerünk első felsőoktatási intézményeivé, élvezve pártunk és kormányunk, s egész társadalmunk hathatós támogatását és megbecsülését. Ezt a fontos közoktatáspolitikai funkciót a tanárképző főiskolák azóta is megtartották, sőt az V. Nevelésügyi Kongresszus ezt az iskolatípust jelölte meg a tanárképzés követendő modelljéül.

A tanárképző főiskola legértékesebb közoktatáspolitikai hagyománya a népoktatás szolgálata. Ez a cél vezérelte a polgári iskolai tanárképző főiskola megszervezőjét és első igazgatóját Gyertyánffy Istvánt is. E feladat megvalósítását kívánta elérni a polgári iskolai tanárképzéssel is. Az intézeti egység, melynek igazgatója volt, s melynek a *Pedagógium* címet adta, magában foglalta a nép oktatására szolgáló valamennyi iskolatípust: az elemi iskolát, a polgári iskolát, a tanítóképzőt, a polgári iskolai tanárképzőt, sőt a tanítóképző intézeti tanárképzést is. Gyertyánffy István arra törekedett, hogy e komplex intézetben együttes, egységes szellemet alakítson ki, amely egyben reprezentálja az elővárosi népoktatási egységet is. Ugyanakkor azonban Gyer-

tyánffy és utódai nem szüntek meg törekedni arra, hogy a Pedagógium intézetei közül a polgári iskolai tanárképzés felsőoktatási rangra jusson. Az intézetnek ez a ket-
tős helyzete később ellentmondást eredményezett. Gyertyánffy István intézeti-egység
koncepcióját sem igazolta a fejlődés, a népoktatás is a 8 osztályos népiskola ki-
építésének irányában haladt. Ez utóbbi azonban a polgári iskolák létét veszélyeztette.
A polgári iskolák tanárai, a polgári iskolai tanárképző főiskolák ezért fordultak
szembe a 8 osztályos népiskola létrehozásának szándékával, nem értve meg azt,
hogy a fejlődés a népoktatás kiszélesítésének irányába halad.

A felszabadulás után e tekintetben is gyökeres volt a változás. A szegedi polgári
iskolai tanárképző tanárai már 1946-ban nagy aktivitással kapcsolódtak be az álta-
lános iskolák oktató-nevelőmunkáját segítő feladatok végzésébe: az általános iskolai
tanterv kidolgozásába, az általános iskolai tanárok továbbképzésébe. E munkálatok
is hozzájárultak ahhoz, hogy amikor 1947-ben a főiskola átszervezésére került sor,
az minden zökkenő nélkül mehetett végbe.

A polgári iskolai tanárképző főiskola egyik törekvése – amint erre már az elő-
zőekben utaltam – az volt, hogy hallgatói végzettségét elsőfokúnak ismertessék el.
A történeti fejlődés során ennek három lehetősége vetődött fel.

1. vagy az intézet kap felsőoktatási címet és jogokat,
2. vagy az intézetben folyó képzés meghagyása mellett a tanárképzés egyes
elemeit – elsősorban a tudományos, szakmai képzést – az egyetemre he-
lyezik át,
3. vagy a polgári iskolai tanárképző intézetet megszüntetve, a képzést teljesen
az egyetemre viszik.

Ez utóbbi ellen elsősorban az egyetemek tiltakoztak azért, mert ebben az esetben
érettségivel nem rendelkezők is bejutottak volna az egyetemre, a tanítói képesítés-
sel rendelkezők számára ezt a lehetőséget pedig nem akarták megadni.

A vita e kérdésben is évtizedeken keresztül tartott, minden eredmény nélkül.
Klebelsberg Kuno közoktatásügyi miniszter 1928-ban hozott intézkedése azután gyö-
keresen megváltoztatta a helyzetet. Klebelsberg arra való hivatkozással, hogy erősí-
teni kívánja a vidéki kultúrcentrumokat, az eddig Budapesten működő, két tanár-
képző intézetet: a polgári iskolai tanárképzőt, és a polgári iskolai tanárképzőt (az
ún. Erzsébet-Nőiiskolát) egyesítette és Szegedre helyezte. Ugyanakkor elrendelte,
hogy az így létrehozott főiskola a tanárképzést az egyetemmel kooperálva végezze,
úgy, hogy a polgári iskolai tanárképző főiskolá hallgatói bizonyos óraszámban az
egyetemen is hallgassanak előadásokat. Klebelsberg bár kulturális érvekkel indokolta
az átszervezés szükségességét, a háttérben más okok húzódtak meg: a két intézet
egyesítésével és Szegedre helyezésével jelentős anyagi megtakarítást ért el, az egye-
temi kooperációval pedig benépesítette a kevés hallgatóval dolgozó szegedi egye-
temet. A főiskola hallgatói azonban az egyetemen csak rendkívüli hallgatók lehet-
tek, tehát nem illették meg őket az egyetemi hallgatókra vonatkozó jogok.

Az egyetem és főiskola kapcsolatának kérdése a felszabadulás után is többször
felvetődött. Az egységes tanárképzés gondolatának több elképzelése fogalmazódott
már meg. Az 1962-ben megszervezett Pedagógusképző Osztály koncepciójának meg-
felelően az egységes tanárképzés az általános iskola egységét veszi alapul s így a ta-
nárképző főiskola a tanítóképzőkkel és óvónőképzőkkel összehangoltan végzi munká-
ját. Ezt a koncepciót fogalmazta meg az V. Nevelésügyi Kongresszus, valamint az
1972-ben megjelent fontos dokumentum: az állami oktatás helyzetét és feladatait
rögzítő határozat is.

A felszabadulás óta a szegedi tanárképző főiskola következetesen szolgálja fontos közoktatáspolitikai feladatát: az általános iskolai tanárok képzését. Társadalmi megbecsülése, közoktatásügyi rendszerben elfoglalt helye kielégítő és zavar-talan, s így megfelelő szinten és eredménnyel végezheti fontos munkáját.

2. *A tanárképzés másik fontos problémátörténeti kérdése a tanári műveltség tartalma, a képzés célkitűzései, a nevelési feladatok rendszere.*

Ez lényegében tehát a tanárképzés tartalmi részét érinti, s a főiskola tanterveinek koncepciójával, anyagával van összefüggésben. Magában foglalja ez természetesen a képzés idejét, a szakpárosítást is. A tanárképzésnek ezek az összetevői fontos feltételeit jelentik annak az oktató-nevelő munkának, melynek eredménye a jól képzett, pedagógiailag-szakmailag-ideológiailag magas szinten álló tanár. A tanár műveltsége, képzettsége biztosítéka eredményes oktató-nevelő munkájának. A tanárképző főiskolának éppen ezért rendkívül fontos feladata annak az oktatási-képzési folyamatnak megtervezése és megvalósítása, amely e műveltség megszerzését lehetővé teszi.

E szempontból rendkívül tanulságos a tanárképzés 100 éves történetét átnézni. E kérdés tárgyalásakor is el kell azonban tekinteni a sok aprólékos részlettől, és meg kell elégednünk a fejlődés főbb vonalának vázolásával.

Ha a tanárképző főiskola tantervtörténeti fejlődését nagy egészében vizsgáljuk, akkor azt kell megállapítanunk, hogy a műveltség anyagában fokozatos differenciálódás ment végbe. E fejlődésen belül is élesen elhatárolódik egymástól a felszabadulás előtti és a felszabadulás utáni szakasz. A felszabadulás előtti időszakban ez a fejlődés eléggé lassú volt, s a főiskola tanárainak e téren is szívós harcot kellett folytatniuk a tantervi anyag korszerűsítéséért s egyben a túlterhelés csökkentéséért. A felszabadulás után a főiskola egymást követő tantervei igyekeztek gyorsan alkalmazkodni a művelődési anyag változásához azért, hogy az újabb és újabb tanári generációk a legkorszerűbb műveltség birtokában végezdhessék oktató-nevelőmunkájukat.

E fenti megállapítást úgy gondolom elegendő néhány példával igazolni. Ebből a szempontból legalkalmasabbnak látszik az, ha végigtekintünk a képzési idő és a szakcsoportosítás alakulásán.

1873-ban a képzési idő két év volt, s mindössze két szakcsoportot szerveztek: a nyelv és történettudományi, valamint a mennyiség és természettudományi szakcsoportot. E két szakcsoport sok tantárgyat foglalt magában, amelyek nemcsak terjedelmük miatt állították nehéz feladat elé a hallgatókat, hanem azért is, mivel e sok tárgy nem volt egymással szerves kapcsolatban. A főiskola tanárai a képzési színvonal emelése érdekében állandóan követelték a képzés idejének felemelését és a szakcsoportok nagyobb mérvű bontását, hogy így a hallgatókat felszabadítsák az összezúfolt, heterogén tárgyak tanulása alól. Fáradhatatlanul készítik reformjavas-lataikat, tervezeteiket, amelyeket azonban hosszú éveken át nem vesznek figyelembe.

1881-ben ugyan három évre emelik a képzés idejét, a szakcsoportok összetételén azonban nem változtatnak. Így 1908-ban jogosan állapítják meg a tanárképző főiskola oktatómunkáját bírálók azt, hogy a tanárképzés tanterve páratlan a kultúr-államokban. Még 1912-ben is elkeseredett vita során tárja fel a tanári kar a hallgatókra nehezedő túlterhelés káros hatását és mutat rá a változtatás szükségességére.

Végül is az 1920-as tanterv hajítja végre a szakcsoportok bontását s az eddigi két szakcsoport helyett négy szakcsoportot szerveznek. A tudományok differenciálódását azonban még ekkor sem vették kellően figyelembe, különösen a természettudományi tárgyak esetében. Ezt igazolja pl. a mennyiségtan, – természetan – vegytan

szakcsoport szervezése is. 1928-ban amikor a főiskolát a Szegedre helyezéssel együtt kapcsolatba hozták a 4 éves egyetemi képzéssel, a képzés idejét szükségszerűen négy évre kellett emelni. A korábbi szakcsoportokat azonban változatlanul hagyták és csak 1933-ban hajtották végre a szakcsoportok intenzívebb differenciálását. Az egyetemmel kapcsolt tanárképzés lényegesen javította a képzés színvonalát, különösen a szaktudományi kutatás és tájékozódás területén, emelte azonban az amúgyis magas óraszámot.

A felszabadulás után a tantervek gyorsan változtak. 1947-től 1973-ig mintegy 16 tantervi átdolgozásra került sor. Ez a szám is mutatja azt az igényt, hogy a tanárképzés lépést tartson a társadalmi követelményekkel, az általános iskola állandó fejlődésével, a tudományok haladásával. Ennek a ténynek jelentőségét nem csökkenti az sem, hogy e tantervi módosítások egyike-másika nem kellő körültekintéssel történt.

A felszabadulás után megszervezett általános iskolai tanárképzés elé 1947-től 1949-ig azt a célt tűzték ki, hogy az általános iskola alsó és felső tagozata számára képezze a tanárokat. E célkitűzés azonban olyan tanulmányi követelmények elé állították a hallgatókat, melyeknek a tanárképzés színvonalának csökkenése nélkül nem lehetett eleget tenni. Ezért 1949-ben módosították a főiskolák képzési célját s azóta a tanárképző főiskolák az általános iskola felsőtagozata számára képeznek szaktanárokat. A képzés idejét és a szakcsoportok számát, összetételét is gyakran változtatták. E módosításokkal az általános iskolák szaktanári szükségletének igényeit törekedtek kielégíteni. Ha a gyakori változások nehezítették is a tanárképzés tartalmi, módszertani munkájának kikristályosodását, megoldották azonban az általános iskolák szaktanári szükségletének átmeneti problémáit.

Röviden tekintsük át a képzési idő és szakcsoportosítás felszabadulás utáni alakulását.

1947-től 1949 a képzési idő 3 év, s a képzés két és fél szakos volt. Az általános iskolák szaktanári ellátottsága érdekében 7 szakcsoportot szerveztek, melyekhez mellékszakok kapcsolódtak.

1950-től a két éves képzési időre térnek át s egyes szakokon bevezetik az egy szakos képzést. 1951-ben már 11 szakcsoportban folyik a képzés.

1954-től újra 3 évre emelik a képzés idejét, s egyúttal megszüntetik az egy szakos képzést s a két szakos képzésre térnek át.

1959-től a 4 éves 2 szakos képzést vezetik be. Jelenleg is ez a képzési forma van érvényben. A különböző szaktárgyak összekapcsolási lehetőségével mintegy 30 szakcsoportban folyhat a jövőendő általános iskolai tanárok képzése.

1970-ben több éves előkészítő munka után került sor a korszerűsített tanterv bevezetésére, melyen a társadalmi igényeknek, az oktatás-nevelés intenzitásának fokozása érdekében 1973-ban végeztek módosításokat. Így az 1973/74-es tanévben a képzés színvonala még magasabb, tartalma és módszere még korszerűbb lehet.

3. *A tanárképzés tantervi fejlődésével szoros kapcsolatban van a képzés egyik legfontosabb eleme: a gyakorlati kiképzés, a tanárjelöltek bevezetése a 10-14 éves korú tanulók oktatásába, nevelésébe.*

A polgári iskolai tanárképző főiskola munkáját értékelő megállapítások már az első évektől kiemelik azt, hogy a gyakorlati kiképzés az oktató-nevelőmunka leg-erősebb oldala. Az egyetemek is nagy megbecsüléssel szoltak a főiskola ezen a területen elért eredményeiről. Amikor 1928-ban az egyetemmel történő kooperációt ve-

zették be, hangsúlyozták, hogy a kooperációt úgy kell végrehajtani, hogy az egyetemi színvonalúvá tegye a tanárképzést a szaktudományi területen, megmentseik azonban a tanárképző értékes képzési rendszerét. S ezt a célkitűzést sikerült is megvalósítani.

A gyakorlati kiképzést nagy mértékben segítették a főiskola mellett működő gyakorló iskolák, mind Budapesten, mind Szegeden. Különösen a Szegeden működő gyakorló iskola vált országsszerte ismertté tanárainak oktató-nevelő-tudományos munkája, valamint a kiadásában megjelenő *Cselekvés Iskolája* c. folyóirat révén, melyben a gyakorló iskola tanárai oktató-nevelő módszerüket ismertették.

A felszabadulás után kidolgozott tantervek, gyakorlati kiképzési útmutatók a tanárképzésnek ezt az értékes hagyományát fejlesztették tovább. Különösen az 1970-es tanterv s az ennek alapján elkészített gyakorlati kiképzési útmutató helyezi szélesebb alapokra a kiképzést, lényegében kibővítve az általános iskolai tanulókkal való foglalkozás lehetőségeit. A tanárjelölteknek így módjuk van a tanítási órán kívül is foglalkozni a tanulókkal, tapasztalatokat szerevezve ezzel a nevelés nehéz feladataiban is.

A tanárképzés egyre korszerűsödő tartalmát, a gyakorlati kiképzés szervezetét s annak helyességét legjobban végzett hallgatóink igazolhatják, akiknek többsége sikerrel s hivatástudattal végzi oktató-nevelőmunkáját. Tapasztalataik, véleményeik sokban segíthetnek bennünket az oktatás-nevelés-képzés magasabb színvonalra emelésében.

4. *A tanárképző főiskolán az oktató-nevelő-képző munka mellett komoly szerepet kapott a tudományos tevékenység is, mind a tanárok, mind a hallgatók részéről.*

A polgári iskolai tanárképző főiskolán országos híré tanárok tanítottak, mint pl. Gyertyánffy István, Kiss Áron, Imre Sándor, Csefkó Gyula, Eperjessy Kálmán, Vángel Jenő, Kesselyák Adorján, Ábrahám Ambrus, Gregus Pál, Szőkefalvi Nagy Béla és Szőkefalvi Nagy Gyula, Budó Ágoston, Eperjessy György, Szeghy Endre, Krammer Jenő stb. illetve Zirzen Janka, Berzeviczy Gizella stb.

A felszabadulás után is folytatódott a tudományos kutatás. Ennek eredményét az 1956 óta rendszeresen megjelenő tudományos közlemények is mutatják. 1962 óta több alkalommal rendezett a szegedi főiskola országos, illetve nemzetközi tudományos ülésszakot, melyeknek témakörei a tanárképzés korszerűsítését ölelték fel.

A Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya a szegedi főiskolát két kutatási bázistéma gondozásával bízta meg: a felsőoktatás pedagógiájával és az ifjúságkutatással.

A Cselekvés Iskolája értékes hagyományát újította fel a Szegedi Tanárképző Főiskola, amikor a Szegedi Tanítóképző Intézettel közösen 1961-ben kiadta a Módszertani Közlemények első számát. Az általános iskola tantárgypedagógiai kérdéseivel foglalkozó folyóirat hasznos szolgálatot tesz a legújabb törekvések propagálása, az általános iskolai tanárok továbbképzése s a Főiskola végzett hallgatóival való kapcsolat tartása terén. A Szegedi Tanítóképző Intézet 1963-ban történő megszűnése óta a Módszertani Közlemények a Szegedi Tanárképző Főiskola lapja, amely lehetőséget ad hazánk pedagógusképző intézményeiben, gyakorló iskoláiban és általános iskolában dolgozó tanároknak arra, hogy az általános iskola oktató-nevelőmunkáját szolgáló, elméleti és gyakorlati pedagógiai problémát tárgyaló tanulmányaikat közzé tegyék. E célkitűzés megvalósítását tudja a lap szolgálni azzal, hogy 1973-ban már 6000 példányban jelenik meg.

Fontos pedagógiai funkciót tölt be a gyermekek olvasóvá nevelése érdekében a Főiskola kiadásában megjelenő Kincskereső c. folyóirat is.

Már a polgári iskolai tanárképző főiskolán is élénk volt a hallgatók tudományos köreinek tevékenysége. A hallgatók által díjat nyert pályázatok az intenzív munka eredményességét mutatják. A felszabadulás óta – különösen pedig az utolsó 5–6 év óta – a tanszékek mellett működő tudományos diákkörök fokozottabb szerepet kaptak. Az országos diákköri pályázatokon hallgatóink minden évben eredményesen szerepelnek.

5. A nevelőmunka intenzitását a főiskolai ifjúság szervezetei fokozzák.

A felszabadulás előtt működő ifjúsági szervezetekre – a kor nevelési irányának megfelelően – a nacionalista – vallásos szellem nyomta rá bélyegét. Mind a tanári kar, mind az ifjúság többsége meg tudta azonban őrizni az intézet demokratikus szellemét.

A felszabadulás után létrehozott ifjúsági szervezetek szocialista nevelésünk szellemét szolgálják. Különösen az 1957-ben megalakult KISZ-szervezet tölt be az ifjúság nevelésében fontos szerepet. A demokratizmus szellemének fokozásával, az ifjúsági önkormányzat lehetőségeinek szélesítésével, a hallgatói jogok és köteleességek helyes értelmezésével és felhasználásával tud a KISZ sok segítséget adni a szocialista tanárok képzésében. E szellem jutott érvényre a Pedagógusjelöltek II. Országos Találkozóján is, melyet 1973 májusában a szegedi főiskola rendezett meg.

6. Nem lenne teljes e rövid problémátörténeti áttekintés, ha nem tennénk említést arról a munkáról, melyet a főiskola az általános iskolai tanárok továbbképzése érdekében végez.

E munkába a főiskola már 1946-ban bekapcsolódott, s azóta e feladatát megszakítás nélkül teljesíti. A nappali hallgatók mellett több ezer tanár szerzett már levelező úton képesítést. A főiskola oktatói rendszeresen tartanak továbbképző előadásokat a továbbképzés legkülönbözőbb szervezeti formáiban. 1970 óta rendezi meg a főiskola a Tanárok Nyári Akadémiáját. Fontos szerepet kapott a főiskola a tanárok posztgraduális képzésének kimunkálásában is.

E rövid problémátörténeti áttekintés nem törekedhetett teljességre. Elsősorban azokra a kérdésekre szerettem volna a figyelmet összpontosítani, melyek a tanárképzés további fejlődésével kapcsolatban vannak. Eltekintettem az adatok, tények felesleges felsorolásától is, s inkább a fejlődési vonal megrajzolására törekedtem.

A 100 év történetéből azt a következtetést szeretném végül is levonni, hogy a tanárok műveltsége, képzettsége országunk szellemi gazdagságának fontos részét képezi, s az általános iskola csak a magas fokon képzett tanárok révén tudja betölteni fontos társadalmi feladatát. Szerénytelenség nélkül állíthatjuk, hogy a szegedi tanárképző főiskola eddigi története során megfelelt az eléje kitűzött feladatoknak, s további fejlődésében 100 év értékes eredményeire s főleg pedig a szocialista tanárképzés negyedszázados tapasztalataira támaszkodhat. Tevékenységével veszi ki részét a pedagógusképző intézetek közös munkájából: a szocialista szellemű, világnézetű és magasfokú hivatástudattal rendelkező általános iskolai tanárok képzéséből.

Bereczki Sándor

A gondolkodásra és alkotó munkára nevelés néhány gyakorlati kérdése

Az MSZMP Központi Bizottságának 1972. évi június 14–15-i ülésén a KB megvitatta és elfogadta *Aczél Györgynek*, a KB titkárának előterjesztése alapján az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól szóló jelentését.

Ismeretesként továbbá azok az értékes javaslatok és hozzászólások, amelyek a különböző folyóiratok és napilapok hasábjain a határozattal kapcsolatban elhangzottak.

Mi *Aczél Györgynek*, a KB titkárának, azt a fontos megállapítását kívánjuk ez alkalommal hangsúlyozni, hogy a kívánt reform eredményes végrehajtása csak derék nevelőink elmélyült, áldozatos és odaadó munkájával lehetséges.

Mivel a kívánt reform lényegében a tanulók önálló gondolkodásának és alkotó munkára való készségének a kifejtését kívánja, az alábbiakban arra kell feleletet adnunk, hogy mit tehet az iskola, a nevelő, hogy ily irányú munkálkodása mennél eredményesebb legyen?

E tekintetben tehát szólnunk kell *a)* a tanítás ma követendő módszeréről, *b)* a nevelők pedagógiai munkáját elősegítő és gátló tényezőkről.

A kérdést elsősorban a gimnáziumokban (szakközépiskolákban) folyó pedagógiai munka érintésével tárgyaljuk.

I.

Visszagondolva ifjúságunk régi éveire, szemünk előtt van egy-egy olyan nevelőnek a képe, aki a tanóra kezdetét jelző csengetés után, megjelenve a tanterem ajtajában, a katedra felé siet, ahol pillanatra a tanulók padjai felé tekintve és néma csendet várva, elhelyezkedése után előveszi az osztálykönyvet s a hiányzók számbavétele után beírja abba a tanórára kitűzött anyagot, majd e mozzanat után a félve várt tanári notesz kerül elő s annak rövidebb vagy hosszabb ideig tartó lapozgatása után, sorban kiszólitja a katedra elé azokat a tanulókat, akiket az órán a feladott leckéből feleltetni kíván. Némely esetben ez a művelet egy félóránál is tovább tart s így csak rövid idő jut arra, hogy a következő tanórára kiszabott anyagot elmagyarázva, elrendelje annak megtanulását. Természetesen ez nem volt mindig így, mert a múltban is több olyan nagy műveltségű nevelő volt, aki a katedráról a magyarázatok emelkedettségével és szépségével kötötte le, többször egész tanórán át, az osztály tanulóinak figyelmét.

A pedagógia nyelvén szólva azonban, mégis mindkét esetben az ún. tanulóiskolával van dolgunk, mert mindkét esetben az a lényeg, hogy a szaktanár a tanórára kitűzött anyagot elmagyarázza, annak megtanulását elrendelje s azt a következő órán kikérdezi és osztályozza.

Ezek az iskolák a tanulókat receptív (befogadó) lényeknek tekintve, túlsúlyolt tantervi anyagokon át, az érzelmi és akarati élet erőinek kihasználása nélkül, egyoldalú intellektualizmusra nevelték, ahol az emlékezet túlzott igénybevételével az ismeretek lekszikális módon halmozódnak össze sokszor élettelen ismeretanyagokká.

Az ilyen iskolák nevelője a szaktanár, aki csak a tantárgyi érdekek szempontjaira van figyelemmel s nincs tekintettel a tanulók érdeklődésére és cselekvőképességére, a tanulók mindent tudni vágyára.

Ezekben az iskolákban a fegyelem alapja a tekintély és az engedelmisség.

Ezzel szemben a haladó szellemű iskolákban a gondolkodás kifejlesztésére helyezik a főszólyt, arra törekedve, hogy a tanulóknál a kutatószellemet és az ítélőképességet fejlesszék ki, s hogy a tanulók érzelmi életének gazdag szépségeit feltárva s alkotó fantáziájukat fejlesztve, bennük az együttélésnek és szociális társadalmunkhoz való tudatos tartozandóságuknak nemes érzelmeit ápolják és fejlesszék.

Az ilyen iskolák arra törekednek, hogy amennyire lehet, *önálló szellemi és kézi tevékenységeken, egyben érzelmi és akarati életükből és érdeklődésükből fakadó hatásokon át formálják a tanulók életét.*

A modern iskolákban fontos szerep jut a tanár és tanulók együttes, közös munkájának, s bennük a fegyelemtartás és együttélés is szociális együttérzésükön és bizonyos fokú önkormányzaton épül fel.

*

Ezek után feltehetjük azt a kérdést, hogy mit tehet az iskola a tanulók öntevékenységének és alkotó munkára való készségének kialakítására.

E tekintetben szólnunk kell a tanár mindennapi munkájában alkalmazott tanítási eljárásáról, majd a cselekvő szellemű iskolák jellegzetes berendezkedéseiről: a csoportoktatásról, továbbá az alkotó munkákból rendezett tanév végi kiállításokról.

*

A tanár mindennapos tanítási módszere az ún. *kutató módszer*, ahol mindig a tanár és a tanulók együttes, közös munkája áll előtérben.

Ez abban áll, hogy az egyes tanórák elején a szaktanár, amikor a tárgyalandó anyagot a katedrán az osztálykönyvbe beírta, az osztály első padsora elé áll s meghallgatva a házi feladatokra vonatkozó beszámolókat, elindítja a tanítást.

A házi-feladatok beszámolásával, majd a felvett tanítási anyaggal kapcsolatban végzendő közös munka, a tanóra menetében főleg *megbeszélés alapján* történik.

Ez abban áll, hogy a tanár nem magyaráz és kikérdez, hanem a tárgyra vonatkozó kérdések, elemzések és összehasonlítások útján, az osztály összes tanulóinak bevonásával állapítja meg a probléma megoldására vonatkozó fogalmakat és tételeket s az így nyert eredmények közös megfogalmazása után, azokat jellemző rövid mondatokban legtöbbször a táblán is megrögzíti, a tanulók pedig egyidejűleg munkafüzetükbe írják be az így nyert eredményeket. A tanóra végén a tárgyalta anyag összefoglalása legcélszerűbben a táblai vázlat alapján történik.

A közös megbeszéléshez alapuló módszer alkalmazásával a tanár és tanuló között mindinkább benső lelki kapcsolat fejlődik ki, a tanulók meleg együttérzéssel, félelem nélkül tekintenek nevelőjükre, a szaktanár pedig a munka együttesében mindig jobban és jobban megismerve tanítványait, örömmel látja fejlődésüket, személyiségük kibontakozását.

Bár a cselekvő iskolában a tanítási anyagok feldolgozásában állandóan a közös megbeszélésen alapuló módszer dominál, szükségszerű, hogy egyes esetekben, a tanítás egy-egy időközében, főleg a történelem vagy az irodalom tanításában, a közlésen alapuló ún. demonstratív módszert, vagy a rábeszélő, kérdeve kifejtő módszert is alkalmazzuk.

*

A *munkafüzetekkel kapcsolatban meg kell jegyeznünk*, hogy ezek, a tankönyvek mellett ma már a tanítás lényeges eszközei.

A munkafüzetekbe kerülnek bele idősorrendben az óráról órára tárgyalta anyag

részeknek gondos, átgondolt szempontok szerint összeállított vázlatai. Ezeket az összefüggő eredményeket a tanár és tanuló *együttes, közös munkájukkal állapítják meg* s azokat a tanulók egyidejűleg a munkafüzetükbe is beírják. A munkafüzetekbe írja be továbbá a tanuló a házi feladatait is, rajzait, grafikonjait, táblázatait, az irodalom vagy más tárggyal kapcsolatban a saját gyűjtésével szerzett képanyagot. Célszerű, ha a tanulók, az egyes tanórákkal kapcsolatos anyagokat, dátumszerint, egymástól egy vonallal elválasztják.

A gondosan vezetett füzetek a szaktanári munka menetét is megvilágítják, mert azok hűen mutatják az alkalmazott módszert, de a füzetek fényt vetnek a tanulók rendszeretetére és személyiségük egyéb vonásaira is.

*

Ez a módszer nem teszi lehetővé, hogy a tanult anyag számonkérésével kapcsolatban jegyre feleltessük a tanulókat. Erre a tanítás emelkedett menetében nincs idő s a tanár a szokásos notesz helyett, legfeljebb egy összehajtott kisebb rajzlapot tart készenlétben, amelyen a tanulók nevei az ülésrend szerint vannak feltüntetve s ha a tanítás közben szükségesnek tartja, egy-egy tanulóra vonatkozó megjegyzését ezeken a lapokon rögzíti meg.

Ezek a feljegyzések és az a tény, ahogy a tanár, az egymást követő tanítási órák menetében, állandóan a megbeszélés módszerét alkalmazza, azt eredményezi, hogy fokozatosan, mindinkább megbízható képet nyer az osztály egyes tanulóinak képességeiről s jellemző személyi tulajdonságairól.

E mellett azonban tudomásul kell vennünk, hogy tanulóinkat félévenként, vagy legalább a tanév végén, az előirt érdemjegyekkel osztályozni is kell.

Itt meg kell jegyeznünk, hogy a cselekvő szellemű iskolákban a tanulók osztályzatainak végleges megállapításánál, a tanulókról szerzett előbbi tapasztalataink és feljegyzéseink mellett, nagyobb súllyal az ún. *próbalapokkal* szerzett osztályzatokat vesszük figyelembe. Ezért félévenként legalább kétszer, vagy háromszor, valamely nagyobb összefoglalt ismeretanyag számonkérését próbalapok útján kell végeznünk.

A próbalapok kérdéseit a szaktanár állítja össze úgy, hogy azok között önálló gondolkodást igénylő feladatok is legyenek.

A próbalapokat sokszorosítjuk s ezekből mindegyik tanuló kap egy példányt.

A kijelölt kérdések megoldására rendszerint 1 óra, a tanévzáró lapok feladatainak megoldására pedig 2 óra áll a tanulók rendelkezésére.

Az egyes kérdésekre adott feleletek értékének elbírálása a szaktanár által előre megállapított *pontozás alapján* történik.

A próbalapok osztályzatai alapján, figyelembe véve a tanulók tanév közben mutatott magatartását is, kiszámíthatjuk az egyes tanulók félévi, illetőleg tanév végi osztályzatait.

A feleltetésnek ez a módja azon a lélektani törvényen alapszik, hogy az öntevékeny iskola egyéni munkát kíván; az ilyen iskolákban az ismereteket saját cselekvő részvételével szerzi meg a tanuló. Előnye az ilyen feleltetésnek a nagy időnyerés is. Tudásukról, esetenként, egy vagy két óra alatt, az osztály összes tanulóit beszámoltak.

A dolgozatok megírását a következő tanórán *bírálat* követi, erre a bírálatra azonban már előre felkészültek a tanulók, mert kölcsönös érdeklődéssel a nyert helyes vagy helytelen eredményeket egymás között már a bírálat előtt megvitaták. Nem kétséges, hogy az osztályozásnak ez a módja tárgyilagosabb és meggyőzőbb

a notesszel való osztályozásnál. Megjegyzendő, hogy az osztályozással kapcsolatos tevékeny együttműködés fejleszti szociális érzületüket s az, elismerve az osztályozás ilyen módon való tárgyilagosságát, erkölcsi nevelésük ügyét is szolgálja.

II.

Az előbbieken ismertetett tanítási módszer után az alábbiakban részletesen szólnunk kell az öntevékeny iskolák másik fontos jellemzőjéről, az ún. *csoportoktatásról* és ennek alapján a cselekvőleg készített önálló tanulói alkotásoknak a *tanév végi kiállításon való bemutatásáról*.

Bár tantervünk mai zárt rendszere miatt a csoportoktatást az órarendbe beillesztett tanórákon csak néhány esetben alkalmazhatjuk, a csoportoktatás mégis döntő szerepet jelent tanulóink öntevékeny szellemű oktatásának biztosításában.

E végből egy-egy osztály tanulóit 4-es vagy 6-os csoportokra osztva, egy a tanév elején kidolgozott terv alapján, a tanév tartama alatt, *néhány esetben csoportonként* azzal bízunk meg, hogy a kijelölt feladatot, szabad idejük alatt, szervezett közös munkában oldják meg s annak megtörténtével munkájuk eredményéről számoljanak be az osztály közösségének.

A feladatokat, esetről esetre, a *csoportokkal való közös megbeszélés alapján* tűzzük ki, melyeknek megoldásában, külön vagy együttesen, a fiú- és leánytanulók egyaránt részt vesznek.

A csoportmunkákat a tanulók az iskola tanműhelyében végzik, vagy ha az nincs, akkor a tantermekben. Ez utóbbi esetben a padok helyett munkasztalok vannak, melyek a célnak megfelelően mozgathatók és csoportosíthatók.

A csoportmunkákban a tanulók lényegében egy-egy *munkaközösséget* alkotnak s az általuk választott társuk vezetésével, egymást segítve és együtt dolgozva oldják meg a kitűzött problémát.

*

Ilyen feladatok lehetnek pl.

a *földrajzzal* kapcsolatban: a tanulók plasztilinből és egyéb apró tárgyakból, makettekbl stb. elkészítik községük térképét, vármegyéjük plasztikus képét; Nagy-Budapest vagy egyes kerületeinek, a Dunától, vagy valamely hazai tájegység hegyi és vízrajzi térképét homokasztali feldolgozással; hazánk gyógyvizeinek és gyógyfürdőinek térképét; az északi és déli Sarkvidéket, a felfedezők útjának megjelölésével; vagy pl.

a *természettanból*: a szív keresztmetszetét, egyes állatok földalatti lakásait, a cserebogár, a selyemhernyó fejlődését, a gerincesek öt körének összefoglalását végtagjaik, emésztő szerveik vagy vérkeringésük alapján; vagy a gabonaföld, az erdő élete gyűjtések alapján; botanikus kis kertünk életközösségének megfigyelése és leírása; mindennapi kenyérünk megszerzése a vetőmag előkészítésétől a kenyérliszt nyeléséig; hazánk, valamely ország, vagy földrész ásványkincsei lelőhelyeinek feltüntetése áttekinthető térképeken; vagy pl.

a *vegytanból*: a víz, az O, az N, a szénsav körútja, a cukorgyártás, a szappanfőzés, az alumínium, továbbá az agyag, a kaolin és a belőlük készíthető különböző cikkek gyártása, az ecet gyártása, a hazai olajmezők; a meteorológiai elemek megfigyelését rögzítő eszközök leírása s a vonatkozó grafikonok, rajzok, táblázatok készítése, szocialista népköztársaságunk alkotásainak, Dunaújváros, Szászhalombatta,

Várpalota, Komló, Kazincbarcika, Leninváros iparalkotásainak ismertetése szemléletes ábrázolásokkal, vagy mit tudunk népköztársaságunk két újabb alkotásáról: az Erzsébet-hídról, a Fehér úttól a Déli pályaudvarig haladó Metróról, ez utóbbi 11 állomásának szemléletes leírásával; vagy pl. a

matematikából: geometriai fogalomtisztázó és mozgatható készülékek készítése egyes funkcionális összefüggések szemléltetésére és leírására, a szabályos testek és egyéb testek modelljeinek készítése, Eudoxus tételének szemléltetése, Apolloniusz, Pythagorasz tételének igazolása kongruencia alapján, szintén mozgatható modellekkel; teodolit készítése a vízszintes és függőleges síkokban fekvő szögek mérésére; távolságok és magasságok mérése trigonometriai úton, hű ábrázolással; készülék a három merőleges egyenes szemléltetésére stb.;

a *fizikából:* az egyszerű gépek (emelő, tizedes mérleg, hengerkerék, csiga, csiga-sorok, a lejtő, ék és csavar) modelljeinek elkészítése és a vonatkozó tételek jellemző gyakorlati példák útján való bemutatása; az energia fejlesztése (a vízturbina, a gőzturbina és gőzgép, belső égésű motorok, villanymotorok) megfelelő modelljei, egy-egy jellemző példával; a rádió, gramofon az iskolában, a film, a televízió; atomenergia (atommodellek, izotópok, az elemek átalakítása, a magenergia alkalmazása a technikában) stb.;

igen nagy jelentőséget nyer a csoportoktatás az idegen nyelvek tanításában, valamint az *irodalom és történelem* tanításában, pl. egy tanév folyamán az osztályból külön csoportok alakulnak Petőfi Sándor, Arany János, Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond, Ady Endre, József Attila, Radnóti Miklós, Illyés Gyula néhány művének bizonyos szempontok szerinti feldolgozására, vagy a történelemből kimagasló események, jellemző korok, művelődési viszonyok, a szociális világrendszer kimagasló egyéniségei: Lenin, Marx, Engels, vagy hazánk nagyjai: Széchenyi István, Kossuth Lajos, Eötvös Lóránt, Kodály Zoltán életműveinek ismertetése és méltatása;

az *iskolai ünnepélyek megszervezése* a tanulók munkájának a bevonásával történik. A folyó tanévben pl. kiváló alkalom adódik egy Petőfi Sándor-émlékünnepély anyagának a tanulók öntevékenysége útján való összegyűjtésére és megrendezésére.

A tanév folyamán készített alkotásokból, az iskola minden évben *kiállítás* rendez s azt a tanévzáró ünnepség után is a tanulók szüleinek bemutatja. Meg kell jegyeznünk, hogy a csoportoktatásban készült munkálatok és alkotások igen szerény eszközökkel előállíthatók. A rajz, mint kifejező eszköz igen fontos szerepet tölt be az öntevékeny iskolában s azt úgyszólván egy tárgy sem nélkülözheti. A rajzolás kiegészíti a kézimunka két ága, a papír- és agyagmunka. A rajz vázlatos legyen, a modellek pedig olcsó anyagokból készülnek: vékony falemezekből, továbbá műanyag, karton, papír, olajos agyag, plasztilin és egyéb anyagokból, kisebb szögek, csavarok, zsinórok, szalagok, ragasztó- és festőanyagok alkalmazásával. A munkához szükséges egyszerű eszközöket a barkácsolás szerszámai szolgáltatják, amelyek az anyagkészlettel együtt egy arra alkalmas szekrényben könnyen elhelyezhetők.

A csoportok a feladat ismeretében tervek készítenek, megszerzik a szükséges anyagokat, ha szükséges a könyvtárakban folyóiratok, könyvek után kutatnak, rajzolnak, írnak, fúrnak, faragnak... *alkotnak*.

A fentiekkel kapcsolatban azonban hangsúlyoznunk kell, hogy itt *nem kézügyesítő munkálatokról van szó*, hanem tisztán a tanítás és nevelés céljaiba kapcsolódó, a *tanulók aktivitását és teremtő fantáziáját mutató és fejlesztő alkotásokról*.

A csoportoktatásban az együtt dolgozás termékenyítő impulzusa, a várható eredmény sikerének öröme, a munkaközösségen belül megnyilatkozó érvényesülési vágy, az önálló felfedezések és cselekvések lendítő ereje, az önfegyelmezés, az ér-

deklódés feszültsége, nemkülönben a munka végzésében megnyilatkozó szolidaritás, szociális összműködés és segítség, mind olyan értékek, melyek sok elrejtett kincset tárnak fel a nevelő előtt a tanulók lelkéből.

III.

Az oktatás eredményességének lényeges feltétele *az iskolák felszerelése és kellő anyagi ellátottsága* is. Legyen ellátva az iskola a szükséges szemléltető eszközökkel. A rádió, a film, a televízió használatát ma már egy iskola sem nélkülözheti. Legyen az iskolának legalább egy olyan terme, amely kellő berendezéssel bármely pillanatban elsőtétíthető s benne a tárgyalt anyaggal kapcsolatban a szükséges vetítések elvégezhetők. Az ilyen berendezésű termet főleg a földrajz oktatása igényli.

Tegyük vonzóvá az iskola épületének folyosóit is. Helyezzünk el a folyosókon akváriumokat, terráriumokat és növénykultúrákat s ezek gondozását, ápolását bízzuk a tanulókkal.

A folyosókon helyezhetők el üveges szekrényekben a tanulók *alkotó munkáinak szebb példányai* s itt helyezhetők el az iskola életére vonatkozó adatokat, mutatató táblák, grafikonok, vagy pl. hazánk különböző vidékeire jellemző népművészeti emlékekből készült táblák vagy színes ábrázolások. A tanulók helytörténeti kutatásaival összegyűjtött anyagokat szintén a folyosókon elhelyezett üveges szekrényekben tesszük szemléletessé. Az iskola múltjával kapcsolatos egyéb jellegzetes alkotások, képek vagy szobrok, szintén az iskolák folyosóit díszíthetik.

Oktatásügyünk fejlesztését célozza, hogy az *MSZMP KB határozatainak végrehajtása folyamatban van* s az idevonatkozó rendelkezések, amennyire iskoláink meglévő tankönyvei mellett ez lehetséges, bizonyára figyelemre méltó eredményekkel javítják majd oktatásunk mai helyzetét, különösen a kötelező tananyagok tervszerű csökkentésével, az alapvető ismeretek erősítésével, a fakultatív tárgyak rendszerének fokozatos bevezetésével, elősegítvén így az *oktatás minőségi fejlesztését*.

Kétségtelen azonban, hogy néhány szóval az oktatás eredményességét gátló, fontos körülményről is meg kell emlékeznünk. Az országos statisztikai felmérés szerint ugyanis, pedagógusaink közül többen, heti 50–60 tanórában dolgoznak. Ezek többsége bizonyára a gimnáziumok (szakközépiskolák) tanárai közül kerül ki. A középiskolák tanárainak négyes feladatuk van: *a)* a mindennapi, kötelező 20–22 órában való tanítás gondos levezetése; *b)* a következő napra való felkészülés, a követendő eljárások átgondolásával s az esetleges kísérletek előkészítése; *c)* a tudós tanár továbbképzésének igénye: a tudomány, a technika, a művészetek fejlődő alkotásainak figyelemmel való kísérése; *d)* szociális társadalmunk közösségébe való aktív bekapcsolódása. Úgy gondoljuk, hogy ezeket a feladatokat *túlsúlyfolt tanári munkával* alig lehet sikerrel megoldani.

*

Fenti sorainkban a KB határozataiból az önálló gondolkodásra és az alkotó munkára való nevelésnek két jelentős kérdését kívántuk gyakorlati szempontból megvilágítani.

Az a véleményünk, hogy ezeket a gondolatokat azok a nevelők, kiknek munkáját a legszebb nevelői éretnyek: az *önzetlen bivatáásszeretet* és az *ifjúság szeretete* hevítik, tanári munkájukban érvényesíteni tudják.

Dr. Kratofil Dezső köszöntése

A centenárium évében különös feszültséggel, tiszteletteljes felelősséggel keressük a tanárképzés történetéből mindazt, ami példaképpül áll a ma oktatói-nevelői előtt.

A gyakorlóiskolai nevelők, a gyakorlati képzésben résztvevők számára kétségtelenül az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorlóiskola nevelőtestületének 1929–1944. között kifejtett munkássága az, amely a 100 év történetéből kiemelkedik.

Ennek a tartalmasan szép és példamutató alkotó munkának szervezője, irányítója, résztvevője volt dr. Kratofil Dezső, a Gyakorló Polgári Iskola igazgatója.

Néhány mozzanatot villantok fel életútjából: 1905–1957.

Ötvenkét évi aktív munka (amelyhez 30 éven át igazgatói beosztás társult).

Torda-Barót-Sepsiszentgyörgy-Hatvan után 1929-ben került Szegedre az akkor megnyílt gyakorlóiskolába, ahol előbb szakvezető tanár és helyettes igazgató, 1932–1947 között pedig az iskola igazgatója.

1947–1950-ig a Köznevelési Minisztériumban a Köznevelés szerkesztőségében dolgozik, majd 1950–1957 között Budapesten gimnáziumokban tanít.

A Szilágyi Erzsébet Gyakorlógimnázium matematikai szakvezető tanárként ment nyugdíjba 52. évi megszakítás nélküli pedagógiai tevékenység után, 73 éves korában.

Irodalmi alkotásai a rövid terjedelmű tanulmányoktól az önálló kiadványig – az újtásig – igen széles skálán helyezkednek el. Kiemelkedik ezek közül a *Cselekvés Iskolája* című pedagógiai folyóirat felelős szerkesztői munkája, amelynek 12 kötetében (1933–1944) 158 elméleti és 259 gyakorlati vonatkozású pedagógiai-nevelési-didaktikai cikk jelent meg az ország akkori legkiválóbb szakértőinek tollából. Ugyancsak jelentős volt a *Gyakorló Iskola Könyvtára* sorozat szerkesztése: 34 szakdidaktikai mű – a szakvezetők tollából (1932–1944).

1944-ben doktori értekezését – pedagógiából – „Summa cum laude” minősítéssel védte meg.

A permanens alkotás mellett számottevő társadalmi-közéleti tevékenységet fejtett ki. Tagja volt a következő szervezeteknek:

Országos Tanárvizsgáló Bizottság,
Országos Köznevelési Tanács,
Magyar Pedagógiai Társaság,
Bolyai János Matematikai Társulat,
Gyermektanulmányi Társaság.

Elismerték, megbecsülték munkásságát, és többször részesítették kormány- és állami kitüntetésben:

„A Köznevelés Kiváló Dolgozója” (1953),
„Beke Manó Emlékdíj” (1957),
„Beke Manó Emlékérem” (1971),
„A Munka Érdemrend” arany fokozata (1964).

Szeretettel és őszinte tisztelettel köszöntöm dr. Kratofil Dezsőt, akinek gazdag életműve erő, hitet kölcsönöz napjainkban is számunkra, akinek szellemi frissisége élete 90. évében is maradandó szép gondolatokat fogalmaz meg a ma pedagógusainak.

Dr. Veszprémi László

70 éves dr. Udvarhelyi Károly

A 20. századi magyar földrajz-módszertan egyik legkiválóbb művelője, dr. Udvarhelyi Károly ebben az évben töltötte be 70. életévét.

A századforduló idején Nyugat-Európában a *munkaiskola* megalkotói a tanulók aktivitását és öntevékenységet szorgalmazták. Az „új iskola” az egyéni tapasztalatszerzés, pl. a megfigyelés és kísérletezés alapján kívánta a tanulók lényeglátását, problémamegoldó képességét és önálló gondolkodását fejleszteni. A munkaiskola koncepciója az 1920–30-as években jelentős hatást gyakorolt a magyar pedagógiára, így a földrajz módszertan fejlődésére is. A munkaiskola pozitív törekvéseit Udvarhelyi Károly valósította meg a polgári iskolai földrajztanításban. Az Udvarhelyi életmű, amelynek vázlatos bemutatására törekszünk, olyan alkotó-pedagógiai tevékenység, mely a munkaiskolától messze, a dialektikus földrajztanítás módszertani kimunkálásához vezetett.

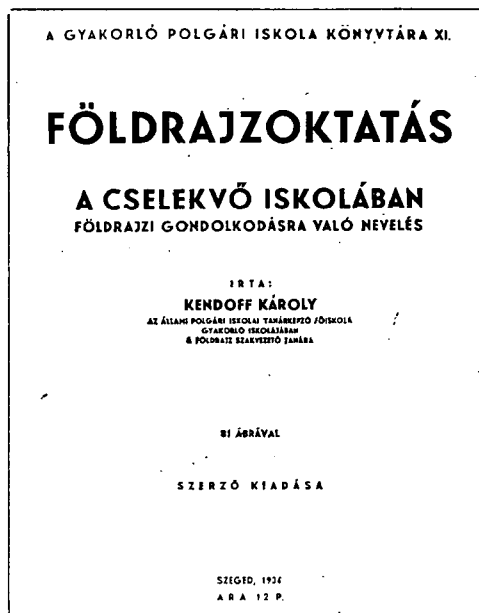
Udvarhelyi (eredeti nevén: *Kendoff*) Károly életútja a Székelyföldön, *Nyárád-magyaróson* kezdődött, 1903-ban. Elemi iskoláit *Parajdon* és *Csomafalván*, a polgárit *Kolozsváron* végezte. Egy évi gyári munka után a kolozsvári tanítóképzőben folytatta tanulmányait. 1921-ben, a tanítói oklevél megszerzése után a Marianumban létesült első erdélyi polgári iskolai tanárképzőbe iratkozott be. Az intézet két évi működés után megszűnt s a hallgatók egy része – köztük Udvarhelyi is – a budai Pedagógiumban fejezte be főiskolai tanulmányait.

A Pedagógiumban *Littke* Aurél (1872–1945) volt a földrajz professzora. Littke – aki 1928-tól a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskola tanszékvezető tanára, majd igazgatója – kiváló szaktudásával, következetes igényességével és emberséges magatartásával példát mutatott tanítványainak. Littke tudományos iskolájából olyan kiváló geográfus tanárok kerültek ki, mint Kéz Andor (1891–1968), Marjalaki Kiss Lajos (1887–1972), Udvarhelyi Károly stb. Littke már a Pedagógiumban felfigyelt Udvarhelyi tehetségére, nagy szorgalmára, szakma- és hivatásszeretetére. 1929-ben – ötévi mátészalkai nevelői munka után – Littke közbenjárására Udvarhelyit a szegedi főiskola gyakorló iskolájába helyezték át szakvezető tanári minőségben.

Udvarhelyi szakmai-pedagógiai fejlődése előtt széles kapukat nyitott a gyakorlóiskola, mely ebben az időben már országos híré intézet volt. Igazgatója – *Szenes* Adolf – hivatástudata magaslatán álló pedagógus volt, aki olyan tanári kart szervezett, amely magas szintű oktató-nevelő és pedagógusképző tevékenysége mellett a módszertani tudományos irodalom művelésében is kiemelkedő eredményeket mutatott fel. Pl. 1930-tól 1942-ig a tanárok negyvennél több módszertani könyvet írtak „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára” c. sorozatban, a „munkaiskola” szellemében. A gyakorlóiskola későbbi igazgatója, *Kratofil* Dezső „A Cselekvés Iskolája” címmel pedagógiai-módszertani folyóiratot indított és szerkesztett, melyben a legtöbb értekezést az intézet szakvezető tanárai írták. Ilyen körülmények között a gyakorlóiskola nemcsak a tanárképzés műhelye volt, hanem a pedagógus továbbképzésben is fontos szerepet töltött be. A gyakorlóiskola kisugárzó hatása mutatkozik meg abban is, hogy tanárai – köztük Udvarhelyi Károly is – rendszeresen tartottak módszertani előadásokat Szegeden, Budapesten és az ország más városaiban.

Udvarhelyi a harmincas évek legelején a polgári iskolai tanárképző gyakorlóiskolájában *földrajzi előadótérmet* (kabinetet) rendezett be. A földrajzi szaktanteremben nem volt dobogó és katedra, a tanterem fő helyét a *terepasztal* foglalta el.

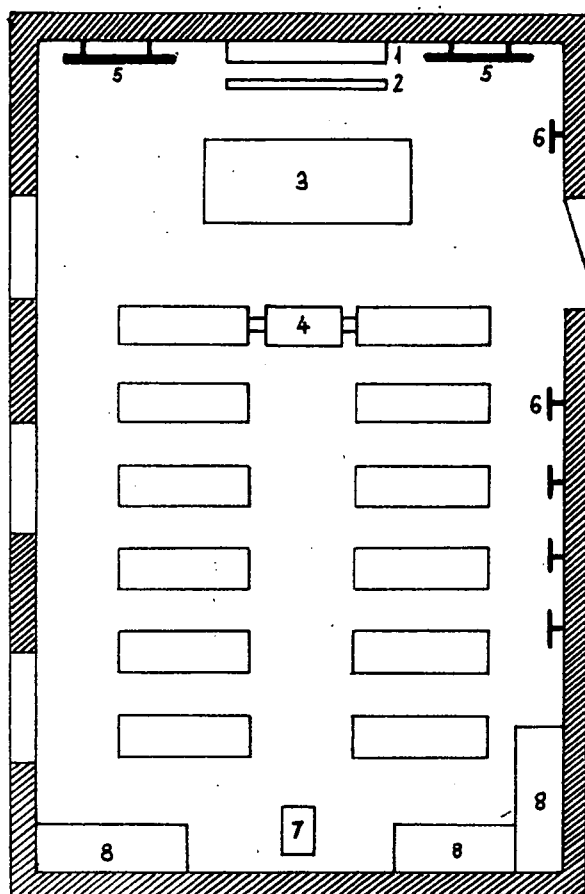
A tábla és az iskolai fal térképek mellett a földrajzi tananyaghoz kapcsolódó, annak jobb megértését szolgáló, saját szerkesztésű *speciális térképek* és különböző szemléltető eszközök, ásványok, kőzetek, talajminták, könyvek és atlaszok voltak a be-



rendezés tárgyai. Az előadóban vetítógép és gazdag képi információs anyag segítette a földrajzi valóság bemutatását.

A terepasztal a diákok aktív ismeretszerzését szolgálta. A tanulók önálló munkáját igénylő terepasztali gyakorlatok, kísérletek a földrajzi fogalmak kialakítását és a jelenségek helyes értelmezését segítették. Udvarhelyi azokat a földrajzi kísérleteket – pl. terepasztali munkákat – szorgalmazta, amelyek a tanulókat élő kontaktusba állították a földrajzi valósággal és aktivitást, önállóságot biztosítottak. A terepasztali kísérletek mély hatást gyakoroltak a hospitáló tanárjelöltekre s ezzel magyarázható, hogy az 1930–40-es években a polgári iskolákban elterjedtek a terepasztalok.

Udvarhelyi elméleti tantárgypedagógiai munkásságát a gyakorlóiskolában kezdte meg, a „munkaiskola” szellemében, de áttéve azt a földrajz testére szabott „szellemi tevékenység” területére, fő célnak tekintve a földrajzi gondolkodás kifejlesztését és a földrajzi ismereteknek a gyakorlati élettel való összekapcsolását. Tanítványait a sok felé még szokásos és megrekedt enciklopédikus anyagfelfogás és mechanikus tanulás helyett logikus következtetésre, az összefüggések és fejlődésfolyamatok felismerésére nevelte. Hasonló szempontokra építette a térképolvasás, a szemléltető ábrázolás módszereit és az oktatás egyéb mozzanatait. Mindezek a mennyiségi szemlélet helyett a jellemzőség és a lényeg megközelítését szolgálták. Úgy tapasztalta, e dinamikus és dialektikus módszerek, amellet, hogy elevenné és frontális jellegűvé alakíthatják a földrajz órákat, igen sok világnézeti és egyéb nevelő hatásokat is rejtenek magukban. Ezen elvek alapján, magát a földrajztudományt is átszűrve (Lóczy, Cholnoky, Prinz, Teleki és mások haladó jellegű analitikus felfogásából kiindulva) állította össze első alapvető munkáját, a „Földrajzoktatás a cselekvő



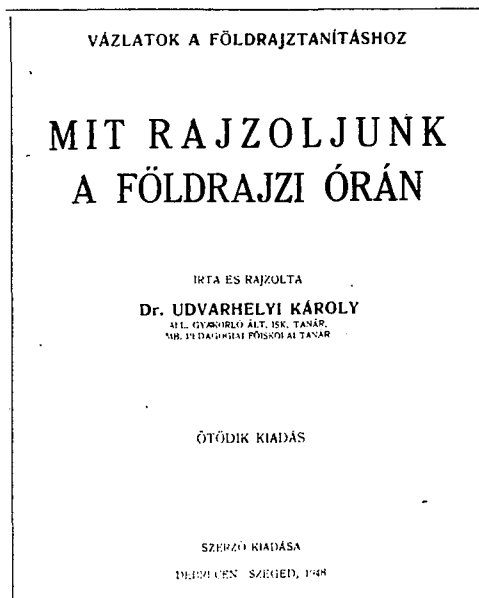
Udvarhelyi földrajzi szaktanterme 1930-ban.

Jelmagyarázat: 1 = falitábla, 2 = vetítövászón, 3 = terepasztal, 4 = csapóasztal epidiaszkóp részére, 5 = térképtartó, 6 = szemléltető ábrák, speciális térképek, 7 = vetítőasztal 16 mm-es vetítőgéppel, 8 = vitrinek (ásvány- és kőzetgyűjtemény, talajminták, földrajzi szemléltető eszközök, kézikönyvek, atlások stb.).

iskolában – Földrajzi gondolkodásra való nevelés” (Szeged, 1934) címmel. A „Földrajzoktatás...” olyan szakmetodikai mű, amely a földrajz dialektikájának felismerését bizonyítja s amely Udvarhelyi további alkotó-pedagógiai tevékenységének alapja és iránymutatója volt. Hasonló gondolatokra épültek a Szegeden szerkesztett „Földrajzi munkanaplói” is. E füzetek az önálló gondolkodást kívánó feladatok mellett már akkoriban (1937) a programozott oktatásnak megfelelő feladatokat is tartalmaztak.

Udvarhelyi a szegedi gyakorlóiskolában készített táblai rajzait és ezek magyarázatát „Mit rajzoljunk a földrajzi órán” címmel 1933-ban közreadta. Könyve 1948-ig öt kiadást ért meg, ami szinte páratlan sikernek számít a földrajz-módszertani irodalom történetében. Rajzi szemléltető anyaga nem a térkép „ismétlése”, hanem a jelenségek és folyamatok mozgást és belső oksági kapcsolatokat kifejező

egyszerű ábrázolása. Térképvázlatok és szelvények a földrajzi jelentőséget és jellemzőségeket bemutató lényegi konstrukciók, amelyek határozott szakítást jelentettek a régebbi enciklopedikus ábrázolási módszerekkel.



A szegedi alkotóévek eredményeihez tartozik az egyetemi doktorátus megszerzése is, summa cum laude eredménnyel.

Az oktatómunka mellett több éven át a szegedi tankerület földrajzi szakfelügyelője, majd általános tanulmányi felügyelője volt.

A felszabadulás, majd az iskolák államosítása és a pedagógusképzés magasabb szintre emelése Udvarhelyi számára is nagy lehetőségeket biztosított. 1948-ban a szegedi gyakorlóiskolából áthelyezték *Debrecenbe*, ahol az akkor létesített pedagógiai (később tanárképző) főiskolán tanszékvezetői megbízást, majd 1949-ben főiskolai tanári kinevezést kapott. Az 1949-50-es tanévben a főiskolát áthelyezték *Egerbe*, ahol szinte a semmiből kellett megszerveznie a földrajzi tanszéket. Az intézet életrekelésének és tevékenységének első – kb. 1952-53-ig terjedő – „forradalmi” időszak nagy teljesítményeket követelt az oktató testülettől, különösen a tanszékalapító professzoroktól. Udvarhelyi kitűnő szervező munkája nyomán a földrajzi tanszék néhány év múlva már rendelkezett azokkal az alapvető tárgyi feltételekkel (pl. könyv- és térképtár, ásvány- és kőzetgyűjtemény stb.), amelyek a földrajztanárképzéséhez szükségesek. A tanszékfejlesztés és a mindennapi oktató-nevelő munka mellett a tankönyv- és jegyzetírás, a földrajzi szakbizottság és a főiskolai reformbizottság irányítása, a tantervek kidolgozása stb. terén is szép eredményeket ért el.

Az egeri évek alatt Udvarhelyi tudományos érdeklődése a geográfia filozófiai kérdései felé irányult. A „*Földrajzoktatás...*” (1934) c. munkájában a dialektika még ösztönös megérzésen alapult, de az 1950-es évek elejétől – a marxizmus-leninizmus klasszikusainak megismerése után – új alapokra helyeződött és tovább fejlődött. Az 1960-ban írt és két évvel később eredményesen megvédett kandidátusi disszertációja, *A dialektikus földrajz és tanítása* már nemzetközi viszonylatban is

jelentős alkotás. „*A földrajz tanítása*” című, 1962-ben megjelent egyetemi-főiskolai jegyzete is úttörő munka, első a magyar földrajzi irodalomban. Ezt nemcsak az egész munka, de a benne levő több tartalmi részlet prioritása miatt is hangsúlyozzuk.

Udvarhelyi sokoldalúságát és nagy munkabírást az alkotások egész sora bizonyítja. Így pl. hatalmas energiát fordított a főiskolai földrajzi gyakorlatok mai rendszerének kidolgozására, illetve az első természeti-földrajzi gyakorlati jegyzetek írására. Tovább fejlesztette a táblai rajzolás módszerét is. Ennek jelentőségét az ilyen irányú készségek fejlesztésében, tehát a módszer továbbvitelében és általános iskolai alkalmazásában kell keresnünk, mint ahogy a tanárképzés minden más mozzanata is ilyen áttételekben kerül alkalmazásra. Több speciáltérképet és szemléltető eszközt is szerkesztett (pl. meteorológiai grafikon-tábla), amelyek majdnem mindegyike alkalmas a belső összefüggések és kölcsönhatások illusztrálására.

Udvarhelyi az 1948-ban megjelent *Föld és néprajz* c. sikeres általános iskolai tankönyvei után egymás után kapta a megbízásokat a tankönyvek és módszertani útmutatók írására. 1952-ben jelent meg a „Szemléltető rajzok a földrajzórán” c. könyve, amely a felszabadulás utáni földrajz-metodikai irodalmunk egyik legkiemelkedőbb alkotása. Könyve 1961-ben – a megváltozott tantervhez és a bevezetett munkafüzetek tartalmához igazodva – bővített kiadásban ismét megjelent és nívódíjban részesült. Udvarhelyi részt vett valamennyi főiskolai tankönyv megírásában is. A szerkesztésében megjelent „Magyarország természeti és gazdasági földrajza” (1968) c. tankönyv szintén nívódíjat kapott. A „Magyarország...” c. főiskolai tankönyv az első teljes magyar tájföldrajz (dialektikus módszerű szintézis).

Udvarhelyi Károly professzori tevékenységének, oktató-nevelő munkájának méltatása külön tanulmányt érdemelne. Előadásai, szemináriumai és gyakorlati foglalkozásai módszeresek, példamutatóak voltak, megfeleltek a modern didaktikai alapelveknek. Óráit a *tudományosság*, a *pártosság* és az *érdekesség* jellemezte. Igényes okfejtései és szemléletes előadásmódja lebilincselte hallgatói érdeklődését. A táblai szemléltető rajzolást – mely eszköze volt a földrajzi tudományos ismeretanyag megértésének – művészi fokra emelte. Hasonlóan nagy szakmai-esztétikai élményt nyújtott a saját készítésű speciális térképeivel, diapozitív képeivel is, mely jelentős mértékben erősítette a tanárjelöltek földrajzi valóságismeretét. Kitűnő szakmai felkészültsége, pedagógiai-mesterségbeli tudása, az *egyéni oktatási módszerek* alkalmazása stb. a hallgatók őszinte tiszteletét és szeretetét váltotta ki. Óráinak – a magas színvonalú információnyújtás mellett – nagy nevelő és jellemformáló ereje volt. Fiatalos lelkesedése, hivatástudata és szakmaszeretete mély hatást gyakorolt a főiskolai ifjúságra.

Udvarhelyi kiemelkedő pedagógiai és tudományos munkásságát népi államunk magas elismerésekben részesítette. 1954-ben a Munka Érdemrendet, 1962-ben a Szocialista Munkáért Érdemrendet, 1965-ben a Szocialista Kultúráért kitüntetését, 1968-ban a Magyar Földrajzi Társaság közgyűlésén a Szocialista Földrajzért oklevelet és 1970-ben – nyugdíjba vonulása alkalmából – a Munka Érdemrend arany fokozatát kapta.

Dr. Udvarhelyi Károlyt, a 70 éves *tudóst, tanárt és népművelőt* a tanítványok és a kortársak egyaránt nagyra értékelik. Életműve a szakmaszeretet és pedagógushivatás olyan nagyszerű példája, amelynek követése és folytatása a geográfus tanítványok és kollégák legszebb-legnemesebb életcélja lehet.

Az egészségtan tanítás és az egészségnevelés alakulása a polgári iskolai oktatásban

A Szegedi Tanárképző Főiskola 1973-ban ünnepli működésének 100 éves évfordulóját. Az évforduló alkalmából nem érdektelen visszatekinteni az egyes tantárgyak felszabadulás előtti iskolai művelődési anyagának és az oktatás színvonalának alakulására. A tantárgytörténeti visszapillantást indokoltta és időszerűvé teszi a tananyagmódosítást követő új tantervek készítése is. Különösen jelentős – elmaradottsága miatt – az egészségtan tantárgy problémaival való foglalkozás. Csak a legutóbbi időben került napirendre a magyar egészségnevelés eredményeinek, problémáinak és teendőinek megvitatása. Tájékoztató céljából a korabeli tantervek és egyéb oktatási dokumentumok alapján kívánok rövid áttekintést adni az évforduló alkalmából a magyar egészségtan tanítás és egészségnevelés múltjáról, fejlődésének főbb mozzanatairól és a fejlődés egyes szakaszait befolyásoló tényezőkről.

Mivel az az iskolatípus, amelyben a felszabadulás előtt a Tanárképző Főiskola által képzett tanárok tanítottak a polgári iskola volt, az egészségtan tanítás és az egészségnevelés történetét csak a polgári iskolai oktatás fejlődésének vizsgálata alapján elemzem.

A polgári iskolák első tanterve a XXXVIII. tc. értelmében a Vallas- és Közoktatásügyi Minisztérium által 1868-ban kiadott tanterv, azaz a híres Eötvös-féle tanterv. Feltűnő, hogy ez a célkitűzéseiben Európa egyik leghaladóbb szellemű tanterve, egyáltalán nem foglalkozik az egészségnevelés kérdéseivel. De nem szerepel az egészségtan tanítás az 1877-es II. és az 1879-es III. fiúpolgári iskolai tantervekben sem. *Hazánkban először az 1887-es III. leánypolgári iskolai tanterv vezeti be tantárgyai közé az egészségtant.* A fiúpolgári iskolákban pedig csak az 1918-ban kiadott és a felszabadulásig érvényben levő tanterv honosítja meg az egészségtan tanítását az iskolai oktatásban.

Az adatokból kitűnik, hogy *a magyar egészségtan tanítás és egészségnevelés 85 éves múltja tekint vissza.* Kitűnik azonban az is, hogy az egészségnevelés hazánkban hosszú ideig elhanyagolt volt. Az egészségnevelés elmaradottságát, majd megindulásának körülményeit és az iskolai egészségnevelés feladatainak meghatározását csak a társadalmi tényezők vizsgálata alapján érthetjük meg.

Ismeretes, hogy a XIX. század közepétől egyre romlottak a magyar nép egészségügyi viszonyai. A kapitalista fejlődés a dolgozó lakosság egészségi állapotát a legnagyobb mértékben rontotta. Az egyre sanyarúbb helyzet kényszerítette a magyar munkásosztályt harcolni egészségügyi ellátásának javításáért. E cél szolgálatában hozták létre a különböző segélyegyleteket. Ennek a harcnak tulajdonítható az is, hogy a polgári iskolákban hamarabb került napirendre az egészségnevelés kérdése, mint a középiskolákban. Az is ismeretes, hogy az egészségügyi problémák megoldásához hiányoztak a tárgyi és személyi feltételek. Hazánkban a múlt század második felében a közegészségügyi szolgálat igen elmaradott volt. Ebben az időben a haladó gondolkodású magyar orvosok harcoltak a magyar közegészségügy problémáinak megoldásáért. Nevezetesen Sauer Ignác, Bugát Pál, Balassa János, Markusovszky Lajos, Fodor József, Grósz Emil stb. Ennek a küzdelemnek lett az eredménye az 1876-ban kiadott törvénycikk a közegészségügy rendezéséről, amelyet azonban a kormányzat nem valósított meg. 1883-ban alakul meg a Magyar Vöröskereszt Szervezet. 1886-ban pedig a magyar egészségügyi kultúra emelése érdekében létrehozzák az Országos Közegészségügyi Egyesületet és Fodor József, az egészségtudomány magyar meghonosítója megszervezi az orvosi továbbképzést. Felveti a magyar iskolaegészségügy gondolatát. E cél érdekében *1885-ben sikerül kivívnia az iskolaorvosi és az egészségtan tanári intézmény életbelépését.*

E tények teszik értelhetővé, hogy hazánkban először miért csak 1887-ben került napirendre az egészségtannak iskolai tantárgyként való bevezetése. Az a tény pedig, hogy ebben az időszakban a legsúlyosabb és a legégetőbb társadalmi kérdés a dolgozó nők helyzete, az anya- és csecsemővédelem problémája volt, indokolja, hogy miért éppen a leányiskolákban vált szükségessé az egészségtan tanítása és az egészségnevelés megvalósítása.

Az 1887-es leányiskolai tanterv két évtizedig volt érvényben. E szerint heti 2 órában a IV. osztályban (13—14 éves lányoknak) tanították az egészségtant. Az oktatás az egészség és a betegség fogalmának ismertetésével kezdődött. Majd részletesen tanították az egészségre ható különböző tényezőket. Ezt követően az ember szervezetének megismerése képezte a tananyagot, nevezetesen: a mozgás és az érzés, a bőrrendszer, az érzékek, a légzés, a vérkeringés és a tápcsatorna. (A megnevezések a korabeli terminológia szerint.) Ezután a tápláló anyagok és a táplálkozás részletes tanítása következett. Hangsúlyozott feladatként tanították a mérgezéseket. Végül az elméleti tananyagnak egy nagy fejezetét alkották a ragályos és járványos betegségek.

Az egészségnevelés terén a tanterv a következő feladatokat írta elő: A rögtöni segély teendői életveszély esetén. Teendők a sebfertőzések esetén. A betegápolás feladatait és teendőit gyakorlatilag kellett elsajátíttatni. A tanterv követelményként írta elő az emberi szervezet egyes részeinek megóvására, ápolására és fejlesztésére vonatkozó szabályok ismeretét. Részletesen foglalkoztak a testi neveléssel is. *Az egészségtan tanítása a gyakorlatra helyezte a hangsúlyt.* Mivel leányiskolákról volt szó, különösen jelentős szerepet kapott az anya feladatainak alapos ismertetése.

1908-ban a leánypolgári iskolák számára új tantervet vezettek be. Ez a IV. tanterv az egészségtant: „Élet- és egészségtani ismeretek” címen taníttatja. Meghatározott célja: az emberi test ismerete alapján az egyén és a család egészségének oltalmazására és ápolására szolgáló módok és eszközök megismerése. Szintén a IV. osztályban heti 2 órában tanították. Ez a tanterv, amely közel négy évtizedig volt érvényben, az egészségtan tartalmi anyagát nagymértékben továbbfejlesztette és részleteiben igen alaposan kidolgozta. A tantárgy tartalmi anyagát 3 egységre tagolta:

Az *első egység* az egészséges életre nevelés alapjaként az *emberi szervezet és a szervek működésének megismerését* tartalmazta. A tantárgy témái a következők voltak: A sejtek alkotó elemei, a sejtek életműködései. A mozgás szervei: a csont- és izomrendszer. A bőr és a nyálkahártyák. A táplálkozás szervei. A vér, a nyirok és keringésük. A légzés és a beszéd szervével. Az érzés, az érzékszervek és a központi idegrendszer. Az élet szakaszai és az élettartam. — Amint látható, a század eleji *egzségtan tanítás tartalmi anyagának meghatározása egészen korszerű volt.* Lényegében alapját képezte a felszabadulás utáni oktatásunknak.

A *második egység* az *egészség fenntartására vonatkozó ismereteket* tartalmazta. Részletesen foglalkozott a táplálkozás-egzségtan problémáival. Így a különböző tápláló anyagokkal, élvezeti szerekkel, ezek hatásával. A táplálékok elkészítésének problémáival, különös tekintettel a csecsemő és a gyermek táplálására. A vegyes táplálkozás és a friss élelmiszerek fontosságával. A táplálkozás-higiéne kérdéseivel (evőeszközök stb.). Majd a lakás problémáit, tisztántartását, szellőztetését, fűtését, megvilágítását ismertette. Ezután a ruházódás problémái képezték az anyagot. E téren az időjárással való összefüggés, a különböző ruhaszövetek és ruhanemek egészségre való hatása, a túlságos és korai fűzés, a szoros ruhák, a rossz cipő stb. szerepeltek ismeretanyagként. Végül a különböző életkorokban, főleg a gyermekkorban a test fejlesztésének és ápolásának feladatai képezték a nevelés célját. Ebben az egységben írta elő a tanterv a pihenés, a szórakozás és az alvás szerepének és módjainak megismertetését.

A *harmadik egység* fő témája a *betegségek ellen való védekezés volt.* Ismertette a betegségek okait, nevezetesen: az öröklést, a hajlamot, a megerőltetést, meghűlést, fertőzést, baleseteket és a mérgezéseket. *Részletesen foglalkozott az egyes foglalkozásokból eredő betegségekkel (!).* Taníttatta a kórokozókat, a fertőzést és különösen a gyermekkorban előforduló fertőző betegségek terjedését. Részletesen és főleg gyakorlatilag foglalkozott a betegápolással. E téren különösen a nő hivatását elemelte a beteg gyermek ápolása szempontjából. Foglalkozott a kuru slással is. Nagy szerepet kapott a tananyagban a kórházak hasznának és szükségességének megismertetése. A gyakorlati élet szempontjából nagy jelentőségű ebben az időben a balesetek és a sérülések igen alapos és részletes tárgyalása. Különösen a mindennapi életben és főleg

a gyermekkorban előforduló baleseteket és sérüléseket ismertették. *Feltűnő a tantárgy anyagában a szesz- és a nikotinmérgezés tanításának kibangsúlyozott meghatározása.* (Elgondolkodtatók ezeknek a problémáknak éles exponálása a század elején az alsófokú lányiskolákban. Kiténik, hogy az alkoholizmus és a dohányzás nemcsak a ma problémája.) Részletesen foglalkozott a tantárgy a balesetek és mérgezések elhárításának és első kezelésének gyakorlati teendőivel. Végül a házi gyógyszerész felkészítését, szerepét ismertette.

A *tantervi Utasítás* 14 oldalon keresztül részletes útmutatásokat adott a tanítás elveire és módszereire vonatkozóan. Megállapítja, hogy az *egészségtan tanítás célja az, hogy az egyén a saját és a közveien környezetét egészségségét meg tudja óvni és a káros befolyásokkal szemben megvédeni.* De nem elégedett meg csak az egyén egészségtanának tanításával, hanem *különös figyelmet fordított a leendő anya és háziaszony nevelésére, valamint a közegészségügyi ismeretek elsajátítására is.* A tantervi előírás értelmében ebben az időben az egészségtan tanítását az iskolaorvosok, főleg orvosnők végezték. A tanítás egyik *vezérelve a gyakorlatiasság* volt. Így pl. az elsősegélynyújtást, a kötözéseket, a hőmérőzést begyakorlás útján sajátították el. Az egészségtani anyag szempontja és mélysége teljesen megfelelt a kor szellemének. A *munkabírási és a megelőző életmódra nevelés* terén a leghasznosabb tanácsokkal látták el az iskolák az életbe kilépő lányokat.

A *polgári fiúiskolákban csak az 1918-as tanterv vezette be* először az „Élet- és egészségtani ismeretek” tanítását, mégpedig a IV. osztályban heti 2, és a VI. osztályban heti 1 órásszámban. (A valóságban a VI. osztályok annyira elnéptelenedtek, hogy érdemileg azokkal felélt foglalkozni.) A kései bevezetés magyarázata szintén társadalmi okokban keresendő. Az 1876-os közegészségügy rendezésével foglalkozó törvény végrehajtásához a kormányzat nem biztosított pénzt. A magyar egészségügyi helyzet egy helyben topogott. A munkásosztály és a haladó orvosok harca nem volt elégséges a magyar egészségügy hathatós reformjához. A századforduló után az osztályharc élesebbé válása hozott némi eredményt a dolgozók egészségvédelmének szolgálatában. A magyar nép egészségügyi helyzetét azonban nagymértékben rontotta az első világháború. A háborús vereségek, az egyre súlyosabbá váló járványok és a februári orosz forradalom hatására a magyar burzsoázia kénytelen volt szociális reformokhoz fordulni. Lényeges fordulatot hozott a magyar egészségügy terén is a Tanácsköztársaság. Különösen kiemelkedő munkásságot végzett e téren *Madzsar József* orvos. Egyre nagyobb mértékben bontakozott ki az egészségügyi felvilágosító tevékenység. Érthető tehát, hogy az 1918-ban kiadott tanterv a fiúpolgári iskolákban is jelentős szerepet biztosít az egészségnevelésnek.

Az egészségtani oktatás annyiban tér el a lányiskoláétól, hogy *céljaul az ember szervezettől való tájékoztatás mellett a magán- és közegészség biztosítására szolgáló legfontosabb ismeretek elsajátítását tűzte ki.* A tananyag lényegében megegyezik a fentebb ismertetett leányiskolai tananyaggal. Az egészségtani részben azonban kibővíti a tananyagot az ipari egészségüggyel és a betegségek ellen való védekezések közé beveszi az ipari mérgezéseket is. Különösen kiemelt feladat volt az elsősegélynyújtás gyakorlati elsajátítása.

Az *ellenforradalmi korszak 25 éve alatt az 1908-as leány- és az 1918-as fiúpolgári iskolai tanterv maradt érvényben.* Ezeket a tanterveket nyomták újra és adták ki 1925-ben, majd 1927-ben. A tantervek, amelyeket a feudálkapitalista rendszer hozott létre, megfeleltek az ellenforradalmi korszak érdekeinek és így tartalmilag és módszertanilag lényegében nem változtatott semmit.

A Tanácsköztársaság leverése után a magyar nép egészségügyéért főleg a kommunista orvosok harcoltak. Ennek egyik eredménye a megelőzés intézményhálózatát irányító Országos Közegészségügyi Intézet (OKI) megalakulása lett 1927-ben. Ugyancsak 1927-ben a *polgári iskolai tantervekhez új Utasítást adnak ki.*

Az 1927-ben kiadott tantervi Utasítás irányelveket határoz meg az egészségtan tanítás és az egészségnevelés számára. Így fő feladatként írta elő, hogy a *kenyérkereső pályára menő tanulókat a saját egészségük megóvására és a közegészségügy terén rájuk báruló kötelességek elsajátítására kell nevelni.* A tanítás anyagát 3 fő csoportra tagolta. Az 1. rész: az emberi test megismerése az 1908-as és az 1918-as tantervek alapján. A 2. rész: az egészséges szervezet működésének megismerését és az egészséges megőrzésének szabályait tartalmazta. Ebben a részben különösen jelentős a „*munkásvédelem*” problémáinak taglálása. A 3. rész a betegségek elleni védekezéseket tartalmazta. Társadalmi szempontból a leglényegesebb az Utasításnak az az előírása, hogy az élethivatásra tekintettel a *foglalkozásokból eredő betegségek tanítását* emeli ki az Utasítás. Így például a mezőgazdasági területeken az anyarozs mérgezéseket, az ipari vidékeken az ipari megbetegedéseket kellett tanítani. Részletesen tanították a ragályos betegségek elleni védekezést. *Legrészletesebben — mint népbetegséggel — a gümőkórral foglalkoztak.* A mérgezések közül pedig az *alkoholizmussal.* Látható tehát, hogy a tantervi Utasítás mennyire tükrözte tananyagában is a kor szellemét és a társadalom életét.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a múltban a magyar egészségnevelés legfőbb iránya és célja: *a megelőzés, az egyénnek mint dolgozónak és a családnak egészségvédelme, a munkahigiénie és legfőképpen az egészségvédelmi ismereteknek gyakorlatias elsajátíttatása.*

A dolgozók egészségi állapotának javulását szolgáló egészségügyi intézkedések a II. világháború alatt semmivé váltak. Súlyos károk érték az egészségügyi hálózatot. Csak a felszabadulás tette lehetővé a magyar nép egészségügyének kibontakozását. A szocialista egészségügy kialakulása mellett az *egészségtan tanítás múltjának baladói elvei és módszerei – mint baladói hagyományok – alapját képezték a felszabadulás utáni általános iskolai egészségnevelésnek*, de mementóként is figyelemztetnek az egészségneveléssel kapcsolatos teendőkre, feladatokra és e téren a társadalmi rendünkkel szembeni igen komoly felelősségre.

IRODALOM

1. Tanterv a polgári iskolák számára 1868.
2. Tanterv a polgári fiúiskolák számára 1877, 1879.
3. Tanterv a polgári leányiskolák számára 1877, 1887.
4. Tanterv a polgári leányiskolák számára 1908.
5. Tanterv a polgári fiúiskolák számára 1918.
6. Utasítások a polgári leányiskolák 1908-ban kiadott tantervéhez 1914.
7. Utasítások a polgári fiúiskolák számára 1927.
8. Fülöp Tamás: Egészségügyi szervezéstan, Medicina Könyvkiadó, 1969.



DR. SZÜCS LÁSZLÓ
Eger, Tanárképző Főiskola

Az általános iskola korszerűbb kémiaoktatásáért*

Az általános iskolai kémiaoktatás *rendszere, elméleti és gyakorlati alapjai, sőt szemlélete sem felel meg* már egészen a mai kor, a fejlődő iskola követelményeinek. A 13–14 éves gyermek gyakran korszerűbb ismereteket szerez az iskolán kívül – főleg a modern tömegkommunikációs eszközök segítségével –, mint amit jelenlegi tantervi körülmények között „hivatalosan” tanítunk vagy taníthatunk neki. Sokszor nem tudja (nem tudhatja) összeegyeztetni az iskolán kívül szerzett tudományos információit az iskolában kapott tananyaggal. (Gondolom, ez más természettudományos tárgyak esetében is fennállhat.) A korszerűség fogalma alatt gondolkodtató, reálisan

* A Tanárképző Főiskolák Kémiai Szakbizottsága ez év júniusában a Szegedi Tanárképző Főiskolán tartotta évi rendszeres tantárgypedagógiai (szakmetodikai) ankétját az OPI kémiai tanszékével közös rendezésben.

A „Módszertani Közlemények” c. folyóirat lapjain azért érdemes megemlékezni e hasznosnak bizonyult ankétról, mert olyan fontos témát tűzött napirendre, mint az *általános iskolai kémia tanítás korszerűsítése*. A szakbizottság ülésén részt vettek azok a kollegák is, akik az OPI által létrehozott kémiai tantárgyi munkabizottságban a kémiaoktatás általános iskolai alapkonceptióit hivatottak kidolgozni.

Az ankét vitaindító expozéját dr. Balázs Loránt kandidátus, az OPI kémiai tanszékének vezetője tartotta, részletesen és tudományosan elemelve kémiaoktatásunk jelenlegi helyzetét és tervezett fejlesztésének főbb irányait. A bevezető előadás, valamint a részletes vita főbb csomópontjai a teljesség igénye nélkül az alábbiakban összegezhetők.

tájékoztató, a felnövő, s már meglevő modern ipart figyelembe vevő kémiát kell oktatnunk annak formális elemei helyett. Egyidejűleg természetesen nem lebecsülve az ilyen korú gyermek szellemi színvonalát, logikai és absztraháló képességét.

A vitában részt vevők nagy fontosságot tulajdonítottak az *általános és középiskolai kémiaoktatás egymásraépülésének is*. Nem képzelhető el ugyanis, hogy komoly tudományos és pedagógiai igényességgel kidolgozható a középiskola kémiaoktatásának tanterve és rendszere mindaddig, amíg ugyanezt az általános iskola vonatkozásában megnyugtatóan és pontosan nem tisztáztuk. E két iskolatípus kémiaoktatásának egymásraépült tervében a legmagasabb szintű egységre van szükség, hogy tárgyunk oktatását korszerűnek és a kényelmetlen átfedésektől, törésektől mentesnek mondhassuk.

E gondolattal párhuzamosan vetődött fel az állandó szakmai „*átértékelések*” kérdése is. Különösen az elmúlt évtizedben kezdett mind jobban tért hódítani az a felfogás, hogy a középiskolai kémiaoktatás hibáiért, problémáiért, az általános iskolában kialakított fogalmak „*átértékelésének*” szükségességét tették felelőssé. Így például az ionos „*szemlélet*” kialakításához a daltoni molekuláris szemlélet „*átértékelése*” szükséges. A tudományosság elve alapján az új általános iskolai tantervben feltétlenül kialakítandó egy olyan logikai-didaktikai koncepció, mely megszünteti vagy igen minimálisra csökkenti a fogalmak „*átértékelésének*” didaktikailag is kifogásolható jelenségét. A vitában érezhető volt, hogy ezzel elvileg sokan egyetértenek, de nem mindenki érzi könnyen megvalósíthatónak a teljesen „*átértékelésmentes*” kémiaoktatást. Egyáltalán milyen fogalmakat lehet akkor az általános iskolában használni, milyen lesz a kémia nyelvezete, hogyan oktatjuk majd az olyan nem könnyen magyarázható fogalmakat, mint például az affinitás, atomtömeg, molekula, sav-bázis elmélet stb. S sorolhatnám tovább az egymás után felvetődött jogos megjegyzéseket.

Olyan megállapítás is elhangzott, hogy az általános iskola jelen oktatási gyakorlatában sokszor a kémiai fogalmak tudományos igényű továbbfejlesztésének lehetőségét a kategórikusan kimondott tételekkel *szinte teljesen lezárjuk*. Ha például kimondjuk, hogy a só sav, és bázis terméke, akkor később nagyon nehezen juthatunk el a modern Brönsted-féle sav-bázis-elmélet megértetéséhez. Ne zárjuk ki tehát a továbblépés lehetőségét, és ezért olyan fogalmakat alakítsunk ki, mely tovább építhető, s nem szorul teljes revízióra.

A szakbizottság részletes és hosszú vitájában megszívlelendő *javaslatok és ajánlások* is elhangzottak, melyekből néhányat szeretnék felidézni.

Az általános iskolai tanárképzés szempontjából is egyöntetű óhajként hangzott el, hogy szerencsés lenne abbahagyni az általános iskolai tanterv „*foltoztatását*”, és legkésőbb 3–4 év múlva korszerű általános iskolai tantervvel ajándékozzuk meg általános iskoláinkat. A főiskolák kémiai tanszékeinek vezetői vállalták, hogy az ügy érdekében az új tanterv részletes és tüzetes kipróbálását gyakorló általános iskoláinkban más iskolákkal karöltve elvállalják, mert enélkül egyszerre és általánosan bevezetni nem lenne szerencsés dolog.

Teljes egyetértés alakult ki abban is, hogy a tantárgyi munkabizottság csak úgy fogjon hozzá a tanterv kidolgozásához, ha előzetesen pontosan *átgondolta és tisztázta*, hogy az összkémiai oktatás keretén belül *mit és hogyan akar tanítani*. Milyen célok elérését tűzi ki az általános iskolai tanterv keretei között. Elengedhetetlenül szükséges e munkához az *alapelvek tisztázása*, amelyek betartása határozza meg az ilyen vagy olyan tantervi koncepció megszületését.

Az új tanterv mélységében legyen *józanul mértéktartó*. Ugyanis a nem pontosan értelmezett korszerűsítés igénye sokszor a tanulandó anyag mennyiségi növeke-

dése felé tolhat el bennünket. S e maximalizmussal együtt járhat sok nehézkes, felesleges megfogalmazás, túlzott tudományoskodás is. Pontosan ezért nem érthetünk egyet például egy olyan koncepcióval, mely szinte a „teljes kémiát” felölő anyagot szánja esetleg vitaalapként a tanterv nagyvonalú körülhatárolásához.

A tanterv alkotóinak nem szabad elfeledkezniük arról sem, hogy a tantárgyi korszerűsítésnek erőteljes *személyi és tárgyi feltételei* is vannak. A képesítés nélküli nevelők, a kevéssé felszerelt szertárak, a szaktanteremmel (kabinet) alig rendelkező iskolák, a pedagógustovábbképzés nem teljesen kiforrott rendszere, mind egy-egy visszahúzó komponense jelenleg a korszerűbb kémiaoktatásnak. Ezekkel ma még mind számolnunk kell.

Az OPI Kémiai Tanszéke, valamint a Tanárképző Főiskolák Kémiai Szakbizottsága nagy felelősséggel, egymás segítségét igényelve és elfogadva tárgyalt az általános iskolai kémiaoktatás közeli jövőjéről. E vázolt szerény gondolatsor természetesen néhány ötletet és alapvető megállapítást tartalmazhat csupán. De az anket gazdag vitaanyaga a kémiaoktatás legégetőbb, valószínű legaktuálisabb problémáinak megközelítéséhez vezetett el bennünket. Az ott elhangzottak pontosabb kritikai vizsgálata, és ezen az alapon a tantervi koncepció kidolgozása az egész közeli jövő sürgős feladata kell hogy legyen.

Okosan és közösen, sok gyakorlati szakember meghallgatásával, de tétovázó meditációk nélkül elfogadható eredményeket produkáló munkához és kísérlethez kell fognunk, hisz egy újabb generáció várja a korszerűbb kémiaoktatást, a modernebb tanterveket és a használhatóbb, a kémia tudományának eredményeit hűen tükröző jó tankönyveket.

E gondolatokkal és a szakmai, metodikai összefogás reméljük tartósan eredményes elhatározásával távoztunk a Tanárképző Főiskolák Kémiai Szakbizottságának szegedi ankétjáról.



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE
Budapest

Szituáció és nevelés

A VILÁG jelenségei meghatározott *térben és időben* léteznek. Térhez, időhöz kötődnek gondolataink, tetteink is. A tér és idő életünk objektív valóságai. Függetlenek tőlünk, de a tételt megfordítani nem lehet, mert gondolataink, cselekedeteink sohasem válhatnak teljesen függetlenné attól a szituációtól, amelyben megszületnek. *Szituáción* ugyanis mindig azt a természeti, társadalmi környezetet, a körülöttünk levő dolgok vagy személyek tartós vagy pillanatnyi elrendeződését értjük, amelyben élünk, gondolkodunk, cselekszünk. Tőlünk független, rendszerint tartós szituációt teremt számunkra a kor, amelynek gyermekei vagyunk. Petőfivel felsőhajthatunk néha, hogy miért nem születünk ezer évvel előbb; Radnóttal megállapíthatjuk, hogy oly korban élünk e földön, – mindez nem változtat a tényen: Petőfi azáltal lett Petőfivé, Radnóti Radnótvá, hogy vállalták a *történelmi szituációt*, s mindazt, ami ebből feladatként hárulhatott rájuk. Lehetek korok, amelyben mérlegre kellett

tenni, mit ér az ember, ha magyarnak született (Illyés Gyula, Szekfű Gyula, Ortutay Gyula írásai), a népi, nemzeti szituációt mégis vállalnunk kell, mert a költő szavai szerint szívet cserél, aki hazát cserél. Sorsunk határozza meg családi szituációkat is, nincs gyerek, aki önként vállalta volna, hogy hátrányos helyzetű, állami gondozott vagy érzelmileg fogyatékos szülői környezet gyerekeként kezdje a pályáját.

Arra már kevesen gondolnak, hogy minden pályaválasztás tartós szituációválasztás is egyben. Ha valaki élete egyik szakaszában elhatározta, hogy pedagógus lesz, elhatározásában helyet kapott a szükségszerű pályaszituációk hosszú sorozata. Különös legfeljebb, hogy míg pályájára készül, sokmindent megtanul, csak éppen azt nem tanulja meg, miképpen kell majd a különböző sajátos pályaszituációkat felfogni, értékelni, miképp kell bennük helyesen viselkednie, rájuk reagálnia. „Talán nem teljesen indokolatlan annak feltételezése, hogy a szituatív esetek kezdő láncszemeiben (tagjaiban), vagy esetleg a legelsőben kell olyan pedagógiai specifikum(ok)nak lenni(ük), amely(ek) a pedagógiai láncreakciót elindítják, mintegy kiáltják; ha ezt a specifikumot fel tudnánk tárni s az általános összefüggést ebben megpillantani – talán a nevelési hatás egyik legfontosabb eredőjét tudnánk megragadni. Ez esetben a pedagógiai láncreakció nem mint utólag rekonstruálható egymásutániség, hanem mint előre látható szükségszerűség volna megközelíthető” – idézi Nagy Sándort Szarka József A nevelési tapasztalat (Ak. 1971. 73. 1.) c. munkájában.

Mint életünk minden szituációját, a pedagógus pálya sajátos szituációit is három alapvető csoportra oszthatjuk. Az elsőbe sorolhatjuk azokat, amelyekbe bele születünk, amelyek adottak számunkra. Pályánkon ilyen pl., hogy működésünk első percétől az utolsóig a munkahelyünkön is a felnőtt és a gyermek (a felnőtté váló ifjú) viszonya kísér végig. Akár ténylegesen, akár csak jelképesen, de katedráról nyilatkozunk, és nemcsak tudomásul vesszük, hanem hivatalból értékeljük is, hogy szavainkat, gondolatainkat, tanításainkat milyen mértékben sajátították el a tanulók. Ez a szituáció egyszerre növeli pályánk szépségét, felelősségét és veszélyességét. Minden pedagógus számára élő a veszély, hogy katedraszemléletűvé válik. A pályán kívülállók ezt úgy szokták megfogalmazni, hogy a pedagógust mindig bárhol fel lehet ismerni, mert

- a járműveken nem egyszerűen megszólal, hanem előad; legszívesebben rászólna azokra, akik nem őrá figyelnek;
- társaságban nem beszélget, hanem magyaráz; szíve szerint megkérdezné, mindenki megértette-e az anyagot;
- nehezen képes elviselni, hogy ne ő foglalja össze mindazt, amiről szó esett (az elnökesedés fokozza az utolsó szó jogát és veszélyét pályánkon); stb.

A katedraártalom a pedagógus szilikózisa. Előre védekezni kell ellene: mindenekelőtt tudatosítania kell magában, hogy még a tanítási óráknak sem ő a főszereplője. Minden jelenséget annyi oldalról lehet értékelni, ahányan észleljük; ahányan érdekeltek vagyunk benne. A pedagógus ebből mindig csak az egyik. Amíg ő szerepel, addig a padokban tisztelet, közöny vagy utálat születik iránta aszerint, hogy milyen szituációban fogadják, akik hallgatják, akiket irányít. Ebben hasonlít pályánk a színészekéhez, akik a színpadon, a filmen könnyen válnak öncsodálatuk rabjává, s nem veszik észre, hogy a nézők közt

- egyesek ripackodásnak tartják, amit ők művészetnek vélnek;
- nevetnek, amikor mindent megtesznek, hogy sírásra készítsék őket;
- felháborodnak, amikor egytértést kellene kiváltaniuk;
- csodálatnak fogadják a csodótt csodálkozást stb.

Hasonlít a két pálya abban is, hogy a színész a sikert önmaga kvalitásainak, a kudarcot a darab szerzőjének, rendezőjének, az utóbbit a pedagógus a rossz tantervnek, tankönyvnek tulajdonítja. Egyik esetben sem könnyű fel- és elismerni, hogy nem másban van a hiba!

Állandó szituációt teremt a pedagógusnak a *kezdés és zárás megszokott ritmusa*. A tanérvnyítás és a tanévzárás dátumai. Az órarend üteme. A tananyag elég viszonylagossá vált zárt kerete. Az osztályok ismétlődése. Az állandóság és a változás dialektikus egysége. Mindig ugyanaz, mégis mindig más. Két veszélyt rejt magában ez a szituáció. A végletek abszolutizálását. Az egyik csak az azonosságokat észleli, s közben gépiessé válik. A másik az örök változót, felületessé, kapkodóvá válik. Darvas József mondta 60. születésnapján adott interjújában: minél változatosabb az ember körül az élet, annál inkább arra kell törekednie, hogy személyiségében, tevékenységében szilárd állandó alapot teremtsen, mert másképp csak két lehetőség: a cinizmus vagy a revolver között lehet választania.

AZ ÁLLANDÓSÁG legfőbb biztosítéka *az ember*. Persze csak a lehetőség van meg erre, amint Dürrenmatt a Pillanatkép egy bolygóról c. drámájában az egész világot, egész életünket lehetőségnek tekinti. A pedagógus tehát ezt az állandóságot megteremtheti vagy elszalaszthatja. Ez már rajta és nem pályáján múlik. Pályánkra, egész tevékenységünkre is jellemző, amit már a klasszikusok úgy fogalmaztak meg, *ha ketten ugyanott, ugyanakkor, ugyanazt csinálják, nem ugyanaz történik*. Egyszerűen ezért nem, mert minden többszörös műveletben elég egyetlen tényező megváltozása ahhoz, hogy eltérő eredményhez jussunk. Elegendő differenciát hozhat létre, ha az egyik felvett szerepként szeretné megjátszani azt, ami a másikban egyéniségéből, személyiségéből fakad. Ezért a pedagógiában sohasem adhatjuk egyetlen kollégának sem azt a tanácsot, hogy csinálja ugyanúgy, mint sikeres társa. Tanácsunk legfeljebb azt tartalmazhatja: *igyekezz olyan emberre válni, mint amilyen ő*.

A szituáció ugyanis nem egyszerűen azonos a környezetünkkel. Minden szituáció legfontosabb eleme *környezetünk és önmagunk kölcsönhatása*. Ez akkor is igaz, ha látszólag egy szituációban csak a külső szemlélő szerepét kívánom betölteni. Abban a pillanatban ugyanis a hűvös objektivitás látszatával közeledik a dolgokhoz, de kiszámíthatatlan, hogy ez valamilyen érdekltség miatt mikor csap át szubjektivitásba.

Egy sportpálya kerítésénél szinte kárörvendve nézem, milyen rendetlenül viselkednek a gyerekek. Egyszerre azonban felismerem, hogy saját tanulóim is akadnak köztük. Esetleg ők járnak az élen. A rendetlenségben, ... Vallom, mondja valamelyik kolléga, szigorú követelményeket kell támasztani a gyerekekkel szemben. Aki nem tud, meg kell buktatni. Váratlanul megtudja, hogy a másik iskolába járó gyermeke, bukás küszöbén áll... A késés súlyos vétség — mondja a másik, — azután elkésik... Súlyos beteggé vált az egyik kartársunk. Őszintén sajnáljuk, pedig inkább azt kellene tudatosítanunk magunkban, hogy örökös intrikáinkkal, közönyünkkel mi voltunk megbetegedésének közvetett okai. Örökké csak hibákat kerestünk benne, talán tudtuk is közben, hogy: „A hibáktól való félelem egy ideig javít, egy határon túl azonban maga termi a hibákat. Egyrészt azzal, hogy bátorságunknak szárnyát szegi, másrészt maguk a bevezetett óvintézkedések válnak új és új hibák forrásává.” (Németh László: A kísérletező ember). Mi csak annyit mondtunk, nem tud beilleszkedni a közösségbe. Elfelejtettük, hogy ennek a közösség színvonala is oka lehet. Előbb pszichés, majd fizikai ártalmakat idézhattunk elő. Pedagógus pedagógusnak, de gyereknek is! Nemes Dezső írja: gyakran járnak együtt gyilkosok és áldozataik! Minden pedagógusi ítéletalkotásban erre is gondolni kell!

Épp a szituáció és a személyiség kölcsönhatása biztosítja, hogy egyetlen ember sem tekintheti teljes mértékben *körülményei függvényének* magát. Körülményeink determináns szerepet töltenek be, mégis az emberen múlik, hogy szürke átlagemberré sekélyesedik, megalkuvó konformistává züllik, vagy a hétköznapi hősé

válík-e belőle. Petőfi küzdött a köztársaságért, s arra kérte társait, ha győzni fog, jöjjenek ki *sírházhoz*, és ott kiáltsanak „Éljen”-t a republikára. Radnóti még az erőltetett menet embertelenségei közepette is „Razglednicá”-kat írt, és verseket mormolt. A dogmatizmus korában pedagógiánk azért fejlődött helyes irányban, mert voltak irányítói és gyakorló nevelői, akik akkor sem személyeknek hódoltak, hanem a nevelés ügyét szolgálták. Vannak pedagógusok, akik elveink megvalósításáért fáradnak, bár ezért közvetlen környezetüktől több gáncsoskodásban, mint elismerésben van osztályrészük. A pedagógia igazi történetének ők az igazi, sokszor névtelenségbe felejtett hősei, nagyjai. Nekik köszönhetjük, hogy eredményeket fejleszthetünk tovább, mert ránk is érvényes, hogy nem kiválónak bélyegzett egyének, hanem az áldozatokat vállaló tömegek alkotják történelmünket. Legfeljebb nálunk nem szükségszerű, hogy megfeledekezzünk legjobb képviselőiről.

Az órakezdést jelző csengőszóra pedagógusok tömege lép be az osztálytermekbe. Szituációik sokban azonosak. Mégis mindenütt *lényegében* más folyamat kezdődik, mert más személyiség lép környezetével kölcsönhatásba. Az egyik helyen árad az unalom. A másikkban kezdődik az élmény. A Nagy Sándor által keresett kezdő láncszemet találhatjuk meg ebben. Saját emberségünkben. Abban, hogy *oktatni* akarunk az osztályba lépve, vagy *közösen dolgozni*. Megelégedünk-e az oktatás rideg légkörével, vagy a közös munka derűje a célunk. Nevelni, fegyelmezni szándékozunk-e, lessük-e a lecsapások alkalmait, vagy azzal léptük át a küszöböt, hogy mint életünk minden órájában, ebben is fejlődni szeretnénk. Mi, és nemcsak másokat fejleszteni hamis katedra nézőponttal.

Egyes irodalomtörténészek szerint az egész világirodalmat visszavezethetjük néhány témára. A Rómeó és Júlia, az Órizem a szemed és az Anna örök alapszituációja alig különbözik több kötetes regényekétől. De mindegyikben mások a Jancsik és Juliskák, ezért csak együtt sejtetik velünk, olvasókkal a sokszínű, ezerarcú szerelmet, magát az életet. Pedagógiánk egyik mulasztása, hogy elmélete szinte kizárólag a típusokat és a tipikusakat kereste. Arra már nem mutatott rá, hogy a gyakorlatban legkevésbé a tipikus a jellemző. Nem elegendő esetenként ezért odatenni, hogy mindezt helyhez, időhöz, körülményekhez alkalmazza a gyakorlat embere, azt is el kellett volna mondani, milyen sokféleké a valóság szituációi. Mert van pl. tervezési szituáció, de van, amelyben a legjobb tervet sem szabad megvalósítani, el kell térni tőle. Van vegyes-típusú óra, de van, amikor nem szabad ilyet tartani, bár minden didaktikai tényező ezt követelné tőlünk. A tanítási óra minden percét jól kell felhasználnunk, de ki mondta meg a jövő pedagógusainak, néha akkor tesznek ennek az igénynek eleget, ha a matematika, a problémamegoldó gondolkodás módszerei helyett *mesélnek* a gyerekeknek. Van szituáció, amelyben az elnézés nevel, a szigor gyilkol, de van fordított is.

Különösen *nevelési, oktatási módszereink* megválasztásában fontos, hogy a szituációhoz alkalmazzuk őket. A legtöbb ilyen irányú kísérletnek éppen az a bukatója, hogy értékelésében az adott szituáció elemzésére nem fordítanak kellő gondot, és mert valahol bevált, általánossá teszik, noha szinte biztos, hogy a különböző szituációkban az egyébként jó is biztos kudarchoz vezethet. Az én iskolám, az én társadalmi környezetem, az én osztályom és az én gyermekeim adják az én szituációm, amelyben benne vagyok én magam is. Eredményhez csak az vezethet, ami miránk szabott. Amint a legdivatosabb öltözék csodálatot kelt a nézőkben, ha az egyik viseli, gúnykacajt, ha másik. Ezért tekinthetünk minden központi módszertani előírásban, szabályozásban a legjobb esetben is *szükséges rosszat*, s ezért tartjuk végtelen hasznosnak, ha minél több módszertani elemzés, problémázás juthat a kezünkbe. Ez utóbbiak ugyanis *nem végrehajtást*, hanem gondolkodást követelnek tőlünk, s ezzel más szituációk bemutatásával, az azokra alkalmazott módszerek elemzésével alkalmassá tesznek mindanyunkat, hogy saját szituációnkat felismerjük, s azoknak megfelelően tudjunk cselekedni.

SZITUÁCIÓINK másik nagy csoportját *választásaink* hozzák létre. Ezek a választások egyes esetekben a tevékenység egész területére hatnak. Ilyen pl., ha elvállalom az ifjúsági mozgalomban a csapatvezetői tiszte, ez ugyanis megváltoztatja szituációm az iskola vezetésével, a nevelőtestülettel és az ifjúsággal is. Ezek közé sorolhatjuk az osztályfőnökséget, ha komolyan vesszük, s valóban be akarjuk tölteni az osztályban tanító valamennyi pedagógus között a koordináló szerepet. Az esetek többségében szűkebb a választott szituációk hatósugara. Hatással lehet pl. tantárgyunk oktatására a megválasztott módszer, eredményeinkre az esetenként alkalmazott tónus, taktika, magatartás.

Választásaink sohasem *kockázatmentesek*. Minden ember három szférában hozhat döntéseket. Még a tudományban is a legritkább a *tudományos biztonság* szférája. Ez csak akkor lehetséges, ha a cselekvés vagy a folyamat valamennyi tényezőjét és a köztük elképzelhető törvényszerű összefüggéseket biztosan ismerjük. A pedagógiában ritka az ilyen. Éppen ezért az emberi kapcsolatokban akaratlanul és tudatosan egyaránt visszajára lehet fordítani bármit. Legszélsőbb példája, ha valakit szeretetünkkel teszünk tönkre. Persze, ilyenkor hamis a szeretet, csakhogy ez igen nehezen érhető tetten az életben. Ha pl. egy tanulót vagy pedagógust elvtelenül értékelünk, elsősorban hibáiban erősítjük meg. Ha csupa jó szándékkal mindig hibáit tudatosítjuk bennük, fokozatosan tesszük őket tönkre. A leggyilkosabb módszer az elhallgatás: nem beszélünk eredményeiről, egyszerűen nem veszünk tudomást róluk.

Minden közösségnek időnként ebből a szempontból hosszabb távlatban elemeznie kellene kitüntetései, elismerései, jutalmazásai hatását. Tudományos biztonsággal állapíthatjuk meg ugyanis, hogy ahol nem azok kapják az elismerést, akik a legtöbbet tették, torzul a munka is. Nem tudjuk azonban tudományos biztonsággal kimondani, mennyit ártott az a vezető, aki éppen x-t jutalmazta, y-t pedig nem. Mélyreható elemzés nélkül nem állapíthatjuk meg, milyen szerepe van a pedagógus pálya jelen helyzetében a gyakorlatban kialakult, nem mindig kifogástalan értékelési rendszernek.

Még veszélyesebb azonban, hogy a pedagógiában gyakran a tudományos biztonság köntösét ölti magára a *pozicionális hang*. A munkamegosztásban meghatározott a döntés joga. A gyerekek felett áll a tanító, a tanár. Felettük az igazgató stb. A döntés jogát nagyon könnyen össze lehet tévesztetni ilyen esetekben a *döntés tartalmi igazságával*. A gyerekek és az osztályban tanító pedagógusok konfliktusában a gyerekeknek, pedagógusok és nevelők vitájában egyes pedagógusoknak, osztályvezetők és igazgatók nézeteltérésében valamelyik igazgatónak is lehet igaza(uk), bár a döntés ezt nem szükségszerűen veszi figyelembe. A sokat emlegetett demokratizmus azt is jelenti, hogy a döntésekben az igazság, és ne a döntésre jogosult személy szubjektívizmusa, véleménye jusson nagyobb szerephez. Ebben megint a személyiség a meghatározó, mert diktátor hajlamú emberből ritkán lesz a szó igazi értelmében demokrata, legfeljebb adott szituációkban nagyobb gondot fog fordítani a demokratikus látszat megteremtésére. A sokat emlegetett iskolai élet demokratizmusának, a szocialista tanár-diák viszonyának, a tanulói önkormányzatnak épp ez az egyik kulcskérdése.

Nem kevésbé veszélyes, ha a *lehetőségek* szférájában választunk. Egy tanulmányi kirándulás, egy iskolai vagy osztályrendezvény a lehető szituációk végeláthatatlan sorát tartalmazza. A tervezés és a szervezés feladata, hogy ezek számát elfogadhatóan csökkentse, minimálisra zsugorítsa a véletlenek szerepét.

Választásaink többsége a *valószínűség* szférájába szorítkozik. Belépünk az osztályterembe, felfordulást látunk. Csak a valószínűség határain belül tudunk dönteni: miképp reagálunk az adott szituációra. Felháborodjunk? Lehet, hogy növeljük a bajt. Mosolyogunk? Lehet, hogy beleegyezésnek tekintik. De döntenünk kell, s dön-

tésünkben benne kell lennie, egész személyiségünknek, sőt azt is érzékelnünk illene, mit várnak tőlünk a gyerekek. Nyilvánvaló, hogy választásunk helyessége nem független szakmai, pedagógiai, pszichológiai képzettségünkétől. Nem az a lényeges, hogy mennyit tanultunk, hanem az, *mit és mennyit tettünk magunkévá.*

Gondolnunk kell arra is, hogy a szituációk nem intellektuális jellegűek, illetve nem mindig és kizárólag azok. Az emberek nem gépek, ezért nemcsak felfogják azt, amit észlelnek, hanem

a) át is élik mindazt, ami körülöttük, velük történik,

b) viszonyulnak mindahhoz, ami körülveszi őket.

A szituációk *érzelmi tartalommal* telítődnek. Egy adott időben és helyen tehát nemcsak látjuk, hogy tanítványaink ezt vagy azt csinálják, hanem érzelmek kelnek bennünk, mert „az emberi érzelem az ember viszonya a világhoz, ahhoz, amit közvetlen átélés formájában tapasztal, cselekszik”. Ez az érzelmi tartalom, amely differenciált lehet:

– egyrészt pozitív vagy negatív irányban, bosszúság vagy öröm, együtt- vagy ellenézés;

– másrészt intenzitásban a bosszúságtól a dühig, a csendes örömtől az izgatott és a feszült örömig.

Ha a pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy ne a szituációk irányítsák cselekedeteit, úrrá tudjon feleltük válni, fokozottan érvényes ez érzelmi tartalmakra. Legjobb tehát, ha nem reagál azonnal, percnyi lehetőséget ad önmagának, hogy kellőképp felfogja a szituációját.

Erre nem gondolnak azok, akik minden rendetlenséget pl. feleltetéssel kívánnak „megbosszulni”. Osztályzatot adnak osztállyal nem mérhető vétségekre, pl. otthon felejtett valamit a gyerek. Ilyenkor sérelmet sérelemmel kívánnak gyógyítani ahelyett, hogy a rendetlenség, a mulasztás stb. okát keresnék meg. Hasonló hibát követ el, aki a fegyelmezetlenséget azonnal minősíti: kidobatlak, megbuktatlak, s ezzel olyan szituációt hoz létre, amelyben fontosabbá válik saját kijelentésének érvényesítése, tekintélyének megőrzése, mint az igazság kiderítése.

A SZITUÁCIÓTEREMTÉS szakmánk művészi fokát feltételezi. Az alkotó ember sajátossága, hogy nemcsak tudomásul veszi adott környezetét, pillanatnyi körülményeit, de *meg is teremti* magának azokat. Természetesen mindig a Vonnegut által megfogalmazott határok között: tudomásul veszi, amin nem változtathat; változtat, amin képes; és eléggé bölcs, hogy e kettő között különbséget tegyen (Vonnegut: Az ötös számú vágóhíd). Így pl., ha egy nevelő beszélgetni akar valamelyik tanítványával,

– ne arra törekedjék, hogy minél hamarabb túlessen ezen a beszélgetésen,

– hanem a beszélgetés témájához, jellegéhez igazodva megfelelő szituációt teremtsen hozzá (kellemes környezetben sétálva vagy egy zord tanteremben; kiránduláskor a szürkületi órákban),

– ugyancsak ezek szerint közölje vele előre, miről szeretne beszélgetni, vagy hagyja bizonytalanságban, s ezzel rákényszeríti, hogy végiggondolja a lehetőségeket.

Ismét irodalmi példákra kellene hivatkoznunk annak igazolására, mennyire nem közömbös, hogy valami mikor és hol történik velünk. Maga a cselekmény lehet mindenben azonos, mégis éppúgy más, ami történik, mint ahogy ezt két ugyanazt cselekvő személyre állapítottuk meg. Megszidok egy tanulót, akit aznap rajtam kívül már sokan mások szidtak, vagy épp ilyenkor dicsérem meg valamely tetteért; észreveszem valakinek örömét vagy bánatát, aki legszívesebben világgá kürtölné, de senki más még nem vette azt észre; – apró mozzanatok, de olyan szituációk, amelyek emberek kapcsolatát egy életre meghatározhatják. Pedagógiai szempontból döntő

lehet, hogy sohase tartsam jelentéktelennek, ami tanítványaim számára *jelentős*. Értéktelennek, ami szemükben *értéket képvisel*. Még akkor se, ha szentül meg vagyok győződve jelentéktelenségéről, értéktelenségéről. Csak akkor tudom ítéleteiket irányítani, ha előbb együtt tudtam velük örülni, bánkódni.

Irodalmi és filmpéldák remekül igazolják, hogy még az udvarlás is mennyire szituációkhoz kötődik. Ha valaki akkor mond szépeket valakinek, amikor az másba szerelmes, nevetséges, szárandó figurává válik. Ugyanez rendkívül egyéniséggé léphet elő, ha a másikat sérelem vagy csalódás érte. Transzferrel lehet ezeket az irodalmi példákat a pedagógiára alkalmaznunk: tanuljuk meg, mindent a maga idején, és más lesz az eredményünk.

A „mindenhez megfelelő szituáció” érvényes az egyes *pedagógiai tevékenységekre*. Kevesen gondolnak arra pl., hogy a tanulók tanulmányi eredményei nem függetlenek az általuk teremtett feleltetési szituációktól. Félelem hatja-e át a felelőt vagy nyugalom, hiszen tanult, és a pedagógus arra kíváncsi, mit tud? Joga van-e a tanulónak ahhoz, hogy valamit ne értsen? Nem teremti-e meg számára a *perturbáció* helyzetét?

Perturbáción azt a jelenséget értjük, amely szituatíve a saját és megfogalmazott vélemény eltérését eredményezi. Azért jó, ha ezzel kiemelten is foglalkozunk, mert napjainkban ez a jelenség idézi elő a legtöbb gondot a gyerekek tudásában. Feleléskor – még feladatlapok alkalmazásakor is – a felelőt zavarhatja (vö. Grusin: A vélemények világa Bp. 1971)

- a hibás kérdésfeltevés
az előírt szigorú diszjunkció csak hamis választ tehet lehetővé; a gyerek azt a választ keresi, amit tanára valószínűleg helyesnek fogad el, s nem azt, amit meggyőződéssel igaznak tart,
- a feleltető személye
Weissmann koffer elmélete szerint minden vizsgálati szituációban a vizsgáztatott azt igyekszik kivenni a kofferből, amit beleraktak – mások,
- de saját viselkedése is
félelme, szégyenkezése, belső tiltakozása, hiúsága, környezetének várható reagálása.

Mindez természetesen nemcsak didaktikus helyzetekben érvényesül, áthatja minden pedagógiai tevékenységünket. Gondoljunk pl. a sokszor sürgetett, s érthetően nehezen megvalósuló nemi felvilágosítás szituációjára. Általában a nevelési szituációk mindig bonyolultabbak, mint az oktatásiak, ami érthető abból is, hogy a nevelési problémák érzékenyen érintik

- a) a tanulók személyiségét, titkolt tulajdonságaikat,
- b) családi körülményeiket, annak féltve őrzött titkait (a szegénységtől a szülők züllöttségéig terjedhet a skála),
- c) könnyen okozhat számukra pozíció, illetve presztízs veszteséget, nem tettük, hanem körülményeik nyílt feltárásával.

Jogos igény ezért, hogy ezekben fokozottabb gondot szükséges fordítani a szituáció összetevőire (kiket avassunk be, hogyan? stb.),

A pedagógus tevékenységében kiemelt szerep illeti meg a szituációkat. Pálya-élektani vizsgálódásainkban ezért kellett külön fejezetet szentelnünk nekik. Természetesen az adott keretek közt csak legfontosabb jellemzőiket vehettük vizsgálatunk alá. Kétségtelen azonban, hogy egy pedagógus eredményes munkája, nélkülözhetetlen sikerélménye nagymértékben függ attól, mennyire képes szituációit felismerni, nevelési tevékenységét, módszereit hozzájuk alkalmazni, elért eredményeit velük össze-

függésben értékelni. Egy tanuláshoz azonban mindenképp vissza kell kanyarodnunk: *a különböző szituációkban derül ki, milyen ember a pedagógus*, márpedig Juhász Gyula szerint a két szó a legközvetlenebb rokona egymásnak. Mindenki olyan pedagógussá válhat, amilyen emberré képes formálni önmagát.



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

A meggyőzés, a tudatformálás pedagógiai és pszichológiai problémái

Iskolai nevelő, tudatformáló tevékenységünk alapvető feladatai közé tartozik, hogy tanulóink gondolkodását, akaratát, magatartását és cselekedeteit értelmi és érzelmi hatásokkal úgy befolyásoljuk, hogy társadalmi és világnézeti szempontból egyaránt helyes *meggyőződés* alakuljon ki bennük.

A helyes meggyőződés egyik lényeges ismertető jegye, hogy a tanulók erkölcsi fogalmai és ítéletei ne csupán ismeretet jelentsenek, hanem cselekvésre indító motívumot is. Vagyis, tudatformáló, meggyőző tevékenységünkkel hatékony motivációs rendszert kell tanítványainkban kiépítenünk.

Tehát, tudatformáló, meggyőző iskolai nevelő munkánk egyik fontos célja: a belső aktivitásból, a célok tudatos ismeretéből táplálkozó sokoldalú tanulói tevékenység kibontakoztatása.

Ez azonban igen nehéz és bonyolult feladatot jelent. Különböző nevelési tapasztalatok, vizsgálatok, felmérések azt mutatják, hogy tanítványaink egy részénél a tudatformálással, a meggyőzéssel szemben úgynevezett „*opponáló tendencia*”, védekezés nyilvánul meg.

A tudatformálás gátló tényezői

Közelebbről vizsgálva ezt a „*védekező tendenciát*” leggyakrabban azzal a jelenséggel találkozunk, hogy az ifjúság egy része igyekszik „*elzárkózni*” a közvetlen tudatformáló tevékenység hatásaitól.

Másik védekezési megnyilvánulás a meggyőzés, tudatformálás ellen az ún. „*kritikus magatartás*”. Az ilyen kételkedés, kritikus magatartás általában az elégtelenségi érzéseket túlkompenzáló, fokozott önértékelésből fakad.

Az említett két negatív tanulói magatartási forma alapja a különböző társas tendenciákban kereshető.

A társas tendenciák három fő formáját különbözteti meg a pedagógiai-pszichológia; ezek a következők:

- alárendelődő,
- fölérendelődő, és
- mellérendelődő tendenciák.

A tanulók részéről a meggyőzés elleni elzárkózás általában a kényszerű, *el nem fogadott alárendelődés*; a kritikus magatartás pedig a *fölérendelődő* tendenciák érvényesülésének, felülkerekedésének a következménye.

A sikeres pedagógiai hatás szempontjából legcélszerűbb a mellérendelődő tendenciák érvényre juttatása, amelyben bizonyos alárendelődő színezet is van.

Ennek a megvalósítása pedig csak úgy lehetséges, ha nevelési tevékenységünk résztvevői, a tanulóifjúság a tudatformálási tevékenységet végző pedagógust szinte „csoporttagnak” fogadja be. A befogadás, a közvetlen kapcsolat kiépülése esetén minden esetben bizonyos fokú *intimitás*, *közvetlenség* alakul ki a tanulók és a pedagógus között, ami elősegíti a pedagógiai és pszichológiai ráhatások fokozottabb érvényesülését. Ezt a megállapításunkat különböző csoportlélektani vizsgálatok is messzenőn igazolják.

Az *intimitás*, a *közvetlenség követelménye* gyakorlatilag azt jelenti, hogy a nevelési tevékenységben kerülni kell a hivataloskodást, a merevséget, a *pátoszt*. A mai kor fiataljaiban a pátosz alkalmazása legtöbbször ellenérzéseket, negatív érzelmeket vált ki. A színészi, szónoki pátoszon kívül kerülni kell a tudósi jellegű, akadémikus pátoszt is. Ne felejtjük el, hogy pl. az igen aprólékos, tudálékos, idegen- és szak kifejezésekkel teli magyarázatok, a fölényes, ellentmondást nem tűrő hangú megnyilvánulások szinte provokálják az ifjúság ellenérzésének kialakulását és így lehetetlenné teszik, vagy legalábbis akadályozzák az eredményes tudatformálást.

Meggyőző tevékenységünk akkor lesz igazán eredményes, ha éreztetni tudjuk tanítványainkkal, hogy ismerjük és tiszteljük ellenérveiket, vagyis ha az ellenérveket nem becsüljük le és nem tesszük azokat gúny tárgyává. Ezzel végeredményben annak az igen fontos követelménynek is eleget teszünk, hogy nem becsüljük le a fiatalokat csak azért, mert esetleg bizonyos kérdésekben más a véleményük és meggyőződésük nem teljesen azonos a miénkkel.

Meggyőző, tudatformáló tevékenységünknek lényegében kettős a feladata:

- a) Az egyik feladat: a tanuló előtt világossá kell tennünk, hogy bizonyos állásfoglalása, meggyőződése, cselekedete helytelen. Egyúttal bizonyítanunk kell, hogy a megváltozott körülmények miatt szükség van véleményének, illetve magatartásának módosítására.
- b) Másik feladat: a helytelen vélemény, magatartás, cselekedet stb. helyébe újakat kell állítani és azokat meg kell erősíteni. Ez *lélektanilag* azt jelenti, hogy új dinamikus sztereotípiákat kell kialakítanunk.

A pedagógiai hatás folyamatában, a *meggyőzésben*, a nézetek, vélemények, a cselekedetek stb. bírálata az első lépés. A bírálók azonban pszichológiaiailag nagyon nehéz helyzetben vannak. Ugyanis a túlzott bírálat gyakran ellenérzéseket, sok esetben ellenszenvet vált ki a megbíráltakban, ami lehetetlenné teszi a pszichológiai ráhatás érvényesülését.

Felvetődik a kérdés: milyen feltételei vannak a bírálat eredményességének?

Általában *célszerű*, ha *kerüljük a közvetlen, a személyre szóló bírálatot*. Ezzel kapcsolatban alapelvünk legyen: elsősorban nem a személyt, hanem az egyén helytelen véleményét, meggyőződését, cselekedeteit kell a kritika bonckése alá venni.

A tudatformálási folyamatokban arra kell törekednünk, hogy a nézetek helytelenségét a tanulók *logikailag belássák* és *érzelmileg* is indítékot kapjanak a helyes meggyőződés kialakítására.

A pedagógiai hatás eredményességét elősegítő eljárások

1. A védekező, „*oppozíciós*” magatartás feloldásának egyik igen egyszerű, de gyakorlatilag sikeres módja, a „*fogása*”, ha már a meggyőzési folyamatok kezdetén a témát olyan dolgokkal hozzuk kapcsolatba, amelyekben biztosan egyetértünk a fiatalokkal. Ilyenkor célszerű ha a kapcsolódó témakörből indulunk ki és külön kiemeljük, határozottan demonstráljuk a témával kapcsolatos egyező véleményünket, egyetértésünket.

Ugyanis, az egyetértés elősegíti a közvetlen kapcsolat kialakulását, és ennek nyomán a hallgatóságban ún. pszichológiai beállítódás jön létre, amely a lelki folyamatok tehetetlenségi törvénye értelmében a további nevelő tevékenységben is kedvezően érezteti hatását.

2. Ha sikerült a közvetlen kapcsolatot kiépíteni és az oppozíciós ellenállást leküzdeni, illetve érvényesülését megakadályozni, akkor már áttérhetünk a *kevés érvel* való meggyőzés módszerének alkalmazására.

Megfigyeléseink, tapasztalataink azt mutatják, hogy a meggyőzés, a pedagógiai ráhatás sok esetben hatásosabb, ha a meggyőzni kívántak általában nem sejtik, hogy tudatformálásról van szó. Ennek a jelenségnek az a magyarázata, hogy tanítványainkban ilyenkor nem alakul ki a meggyőzés elleni oppozíció, beállítottság.

Ezzel kapcsolatban azonnal felvetődik a kérdés: ilyenkor lemondunk a *tudatoság elvének* alkalmazásáról a meggyőzésben?

Nem, erről szó sincs, a meggyőzőési folyamat egészében feltétlenül dominálnia kell a tudatosságnak. Ilyen esetekben csak arról van szó, hogy a meggyőzőési folyamat egyes fázisaiban nem hívjuk fel a figyelmet az adott nevelési fázis jelentőségére – sok esetben a tudatosítás a figyelem összpontosításán keresztül negatív hatást is kiválthat –, hanem, indirekt módszerekkel megkerüljük az esetleges oppozíciós beállítottságokat.

3. *A tudatformálásban ezért sok esetben eredményesen alkalmazhatjuk az indirekt eljárásokat.*

A meggyőzés során nem szükséges mindig a fő témáról beszélni, nem kell beláthatatlan mennyiségű érvet felsorakoztatni, hanem úgy kell irányítani nevelési tevékenységünket, hogy közben természetes módon utaljunk a helyes meggyőződés, cselekedet szükségességére. Így *tanítványaink felismerik a logikai szükségszerűséget, kialakul az evidencia-élményük, amely a tudatformálás területén az egyik legintenzívebb erőt jeleníti.*

4. A hosszas, bonyolult bizonyítások, érvelések helyett eredményesebb, ha egyszerűbb eljárásokat, érveket alkalmazunk egyéb témákba beékelve, de ugyanakkor többször ismételjük meg állításainkat.

A sokszor ismételt, rövidebb, egyszerűbb bizonyítások, állítások – mint külső alatti ingerek összegeződnek – és a későbbiekben mint *saját, belső élmények* bukkannak fel tanulóink tudatában. Azt nem is kell külön hangsúlyozni, hogy a „saját” véleményeinket fogadjuk el a legszívesebben, azokhoz ragaszkodunk a legjobban.

5. A tudatformálás folyamatának elemzése felveti még az *argumentációs szélesség* problémáját is. Megfigyeléseink azt mutatják, hogy a túlságosan sok érv, bizonyíték, nem segíti, hanem gátolja a tudatformálást. Az érvek, bizonyítékok számának növelése nyomán ugyanis növekszik annak a valószínűsége, hogy a tanulók helytelen következtetéseket kapcsolnak hozzá az egyes érvekhez. Együttal arról sem szabad megfeledkezni, hogy a meggyőzés folyamatában nem mehetünk le túlságosan mélyre az argumentációval, mert ez is akadály lehet a helyes meggyőződés kialakításának.

Tehát *szélességben és mélységben* is meg kell keresnünk azt az optimális arányt, amely a fiatalság összetételétől, a tárgytól stb. függően a legjobban biztosítja a meggyőzés eredményességét.

6. Általánosan ismert jelenség, hogy esetleg tévedésnek minősítsük a saját helyes ítéleteinket, meggyőződésünket, ha környezetünk többsége más véleményen van.

Ez a hajlam, tendencia a nevelési tevékenységünkben egyrészt leküzdendő akadály, másrészt azonban felhasználható mint nevelési segédeszköz.

A tudatformálási tevékenységünk során nem egyszerűen új nézeteket alakítunk

ki, új magatartás-, és cselekvés-formákat alapozunk meg, hanem ezeket egy-egy helytelen, vagy kevésbé kialakult nézet és magatartásmód helyére kell állítanunk. Tudatformálásunk akkor válik igazán nehézé, ha a helytelen nézet, vagy magatartás általánosabban elterjedt, vagy bizonyos tanulói csoportokban uralkodó. Ilyenkor a fiatalokat kételkedővé teszi az a tény, hogy a többség a nevelővel, pedagógussal szemben más véleményen van. A *rejtett kételkedést úgy oldhatjuk fel*, ha világosan és egyértelműen felszínre hozzuk a kételyeket, a nehézségeket. A nyílt és egyenes tárgyalása a vitatott kérdéseknek a legnagyobb biztosítéka a kétely felszámolásának. *Bonyolultabb kérdések esetében*, feltétlenül szükséges, hogy *vita formájában tárgyaljuk meg az érveket és az ellenérveket*. Ha a vita során sikerül a tanítványaink közül néhányat a helyes álláspontra vezetni, akkor a továbbiakban lehetőleg úgy irányítsuk a tárgyalást, a dialógust, hogy ezeknek a tanulóknak fokozott lehetőséget adjunk véleményük kifejtésére. A meggyőzöttek ilyen esetekben *fokozott dinamizmussal* próbálják társaikat is meggyőzni a helyes álláspontról. A vita során egyre többen és többen ismerik fel nézeteik helytelenségét és fogadják el a helytállókat. A *meggyőzési folyamat így fokozatosan önmagát indukálja, önmagát erősítő körfolyamattá válik*.

A régi nézet általános ereje megtörik, egyre gyorsuló ütemben uralkodóvá válik az újabb álláspont. A *kialakuló többségi vélemény most már elősegíti a még kételkedők meggyőzését*. Így *basználható fel a többségi véleményből fakadó lelki beállítottság, mint meggyőzési segédeszköz, a nevelésben*.

7. A tudatformálás, a meggyőzés folyamatának alapvető követelménye:

- a tudatosság,
- a szilárdság, és a
- következetesség.

Ugyanis ha mi magunk sem érezzük át érveink jelentőségét, ha nem vagyunk teljes mértékben meggyőződve a hangoztatott eszme igazságáról, ha nem vagyunk következetesek és szilárdak, akkor munkánk csökkent értékű, vagy teljesen eredménytelen lesz.

Ne tévesszük szem elől, ha mi meg tudjuk állapítani a tanítványainkban lezajló pozitív, vagy negatív lelki folyamatokat, akkor ők is felismerhetik, hogy mi zajlik le bennünk, mennyire igaz az érvelésünk, illetve milyen mértékben vagyunk meggyőződve az ismertetett vélemény igazságáról?

Amint a tanulók negatív jelzéseket észlelnek, egyre nagyobb intenzitással bontakozhatik ki bennük a bizalmatlanság és ez a bizalmatlanság teljesen összezavarhatja a már kedvező irányú hatásokat. Ennek következtében a meggyőzés helyett, merőben ellenkező álláspont alakulhat ki.

Alapvető tény, hogy az *igazság* még a rokonszenvnél és a pozitív érzelmi hatásoknál is erősebb. A hazug érvek, vagy a helytelenül használt bizonyítások a másik félben közönyt, sőt, aktív ellenállást válthatnak ki.

Viszont, a belső meggyőződés, az érvek jó csoportosítása, a bizonyítékok helyes alkalmazása nyomán a meggyőzési folyamat *pozitív* irányban indul meg.

8. Végül még egy tényezőre szeretnénk felhívni a figyelmet. A meggyőzés eredményességét igen elősegíti, ha *tekintélyünk* van az ifjúság előtt.

A nagyrabecsülés, a tekintély már a meggyőzési folyamatok kezdetén elősegíti a megfelelő lelki beállítódás, az áthangolódás kialakulását. Ilyen esetekben a tanulók jobban bíznak az érvelés helyességében, nagyobb hajlandóságot mutatnak az új gondolatok, az új eszmék befogadására. Az *emberi ráhatásban, a meggyőzésben tehát fel kell használnunk azokat a lehetőségeket is, amelyek a személyi vagy a kollektív tekintélyből adódhatnak*.

A meggyőzéssel kapcsolatban felvetődik még egy kérdés: a meggyőzési folyamatokra az ifjúság általában hogyan reagál? Illetve, ilyen vonatkozásban milyen személyiségtípusokat különböztethetünk meg?

Befejezésül még ezzel a kérdéssel szeretnénk röviden foglalkozni.

A személyi típusok, mint a pedagógiai ráhatás befolyásoló tényezői

A meggyőzés, a tudatformálás mindig egy meghatározott személyre, a tanulóra, illetve tanítványaink kisebb vagy nagyobb csoportjára irányul.

Megfigyeléseink, vizsgálataink alapján a meggyőzésre való visszahatás szempontjából tanítványainkat általában a következő típusokra lehet osztani:

- a) behódoló típus,
- b) szembeszálló típus,
- c) közömbös típus.

Vizsgáljuk meg először a *behódoló*, önmagát megadó tanuló típusát.

Az ilyen fiatal mindent megtesz, hogy elkerülje a kellemetlenséget. Fél attól, hogy ellenvélemény nyilvánítása esetén a pedagógus részéről esetleg feddésben, megróvásban lesz része. A vitát igyekszik elkerülni, egyetlen vágya van: „hagyják őt békében, csendben dolgozni”. Az ilyen tanuló nem szereti, ha „felfedezik”; hajlamos arra, hogy mások véleményét elfogadja és a magáéhoz idomítsa.

Azonban rendszeresen vizsgálunk kell, hogy az ilyen tanuló meggyőződése, beleegyezése, mennyire tartós, mennyire őszinte? A behódoló típusú tanítványainkra vonatkozóan fokozottabban érvényesek azok a megállapítások, amelyeket a tekintéllyel kapcsolatban tettünk. A behódoló típusú egyén embertársai közül „a kimagaslókat” tiszteli elsősorban. Számára nagyon fontos, hogy a meggyőző személy, a pedagógus ilyen kivételes egyén legyen. Szinte várja, hogy a logikai érvek helyett tekintélyi alapon győzzék meg. Mások érvei előtt elsősorban nem a belátás alapján, hanem tekintélytiszteltből hajlik meg.

Az ilyen típusú tanulókkal különösen óvatosan kell bánnunk, mert ezek könnyen becsapottnak, félrevezetetteknek érzik magukat. A behódoló típussal szemben teljesen ellentétes a *szembeszálló, a független, az önálló véleménnyel rendelkező fiatal típusa*.

Az ilyen típusú egyén szinte minden meggyőzési kísérletre, pedagógiai ráhatásra kezdetben ellenállással, elzárkózással válaszol. Egyáltalán, vagy legalábbis alig akar véleményén, meggyőződésén, magatartásán változtatni. Meggyőződéséhez kitartóan ragaszkodik.

Az ilyen tanítványok egyáltalán nem akarnak észrevétlenek maradni, inkább arra törekednek, hogy véleményüket kikérjék, számoljanak velük.

Hogyan győzhetjük meg az ilyen típusú tanulóinkat? – Mindenek előtt éreztessük ezekkel a fiatalokkal, hogy sokat adunk véleményükre, hangsúlyozzuk, hogy nagyra értékeljük személyi tulajdonságaikat.

Ha az ilyen típusú személyt sikerül meggyőznünk, akkor egész egyéniségével lelkesen támogatja a megértett új eszmét, gondolatot.

A *közömbös* típusú tanuló, az ún. „nyáj”-ember jellemző tulajdonságai közé tartozik, hogy fél az önálló véleménytől, egyáltalán nem akar senkit sem meghallgatni. Nem ismeri sem az „én”, sem a „te” fogalmát, mindig csak többszámban nyilatkozik. Ha az ilyen tanuló véleményét, magatartását meg akarjuk változtatni, sok esetben elegendő arra hivatkozni, hogy ez a többség véleménye, akkor már ő is *csatlakozik* a „többségi” véleményhez.

Az ilyen típusú tanulóknál lényeges szempont, hogy ne kelljen felelősséget vállalni elveikért, meggyőződésükért. Ha a többiek beleegyeztek az új véleménybe,

akkor ők is szolidarisak lesznek velük, ők is elfogadják az újat. Számukra is nagy fontosságú a tekintély. Különösen a kollektív tekintély van nagy hatással az ilyen típusú ifjakra.

Ehhez a típushoz tartozóknál jelentős tényezőként szerepel a *félelem* attól, hogy elkülönülnek, elszakadnak a csoporttól, ha olyan véleményt fogadnak el, amelyet a többiek még nem tettek magukévá, vagy visszautasítanak olyan javaslatokat, amikről a többség még nem nyilatkozott.

Az ilyen típusú fiataloknál különösen fontos a tartós, önálló, határozott meggyőződés kialakítása.

A felsoroltakon kívül még sok más nehézséggel – pl. nemtörődömséggel, megszokással, megalkuvással, kényelemszeretettel stb. – is meg kell küzdenünk meggyőző, tudatformáló nevelőtevékenységünk során.

A személyiségtípusokról és a tudatformálást, meggyőzést befolyásoló többi tényezőről elmondottak jól érzékeltetik a pedagógiai ráhatás sokoldalú problémáit.

A konkrét nevelői tapasztalataink azonban azt mutatják, hogy ha tudatformáló, meggyőző tevékenységünket megértően, az emberi típusok pontos ismeretében, széles körű felkészültséggel, a tudatformálás, a pedagógiai ráhatás folyamatának tudományos ismeretével, az emberi vágyak és törekvések figyelembevételével végezzük, akkor sikeresen és eredményesen tudunk megküzdeni a tudatformálás, a meggyőzés bonyolult problémáival.

IRODALOM

- Kelemen László:* A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó Bp. 1967.
G. Bousquié: A meggyőzés technikája. Módszer, 1964. 3. sz.
P. Legrand: A felnőttek nevelése. OPK dokumentáció.
Nowogrodzki: Fejlődésléktan. Tankönyvkiadó, Bp. 1961.
Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó. Bp. 1964.
Zukovits Imre: A pedagógiai hatás elvei, törvényszerűségei. Módszertani Közlemények. 1973. 13. évf. 1. sz.
Zukovits Imre: A tudatformálás folyamatának neveléslélektani összefüggései. Módszertani Közlemények. 1973. 13. évf. 3. sz.



DR. CSOMA VILMOS
Budapest, OPI

Olvasástanulás a 4. osztályban

Az utóbbi években az iskolai tanítás-tanulás folyamata jól érzékelhető változáson megy át. Előtérbe kerül a *tanulás*, amely tartalmazza a tények gyűjtésének, elemzésének, általánosításának, alkalmazásának egyszerű és egyre bonyolultabbá váló gyakorlatait. A tanulási munka változatos módjait és formáit a *pedagógus* szervezi. Ő dolgozza ki a gyakorlatokat és a gyors, mindenkire kiterjedő ellenőrzési változatokat, amelyek az elsajátítás folyamatában tájékoztatást adnak a tanuló, a szülő és a nevelő számára egyaránt.

A gyerekek *önálló* tanulási munkája tervezésének, teljesítményük reális értékelésének *egyik, korszerű, a mi viszonyaink között is kivitelezhető segédeszközei a feladatlapok*. Tervezésük, beépítésük a tanítási órákba egyre szélesebb körben való-

sul meg. Betűdható ez annak, hogy egyes tantárgyak (olvasás, írás, nyelvtan–helyesírás, számtan–mérten) keretében folyó önálló munkához ma már központilag kidolgozott, és a tanulók számának megfelelő példányban előállított feladatlapok állnak rendelkezésre.

Az olvasástanulást az 1., 2. és 3. osztályokban segítik a gyakorlataikban egymásra épülő *feladatlap-sorok*. A 4. osztályokba valószínűleg 1974. szeptemberében kerülnek el a feladatlapok, amelyek kísérleti kipróbálása már harmadik tanítási évben ismétlődik. Tervezésük, többszöri átdolgozásuk és javításuk során figyelembe vettük:

a) az előző tanítási években elsajátított gondolkodási (szövegelemző, lényegkiemelő és -rögzítő stb.) és kifejezési műveleteket;

b) az előző tanítási években megismert (olvasott, hallott) ismereteket és tapasztalatokat a valóságra (a természetre és a társadalomra) vonatkozóan;

c) azokat a verses és prózai műveket, amelyekkel az olvasókönyv kötelező szemelvényei kiegészíthetők;

d) azokat a *munkaformákat* (szövegfeldolgozás, gyakorlás, összefoglalás, manipulációs tevékenység, csoportmunka, felmérés), amelyek helyet kapnak az olvasás-órákon;

e) azt a tényt, hogy a tanulók már három tanítási év során dolgoztak feladatlapokkal és így elsajátították a szövegfeldolgozás néhány műveletét, az olvasástechnikát fejlesztő eljárásokat, és fokozatosan képessé váltak a *buzamosabb ideig tartó* önálló munkára.

A következőkben néhány munkaformához alkalmazkodó feladatlapot mutatunk be abból a célból, hogy segítsük a pedagógusok tervező munkáját a nyomdai úton kivitelezett 4. osztályos feladatlap-sor megjelenéséig.

1. *Önálló munka a szövegfeldolgozáskor.* – Az előző tanítási éveknek a közös szövegfeldolgozás volt az egyik leggyakoribb munkaformája. A 4. osztályban ez a tevékenységi forma háttérbe szorul ugyan, de megmarad a teljes tanítási éven át. Magyarozatát abban kereshetjük, hogy a szövegek változatos formája (szépirodalmi, ismeretterjesztő, publicisztikai stb.) gyakran tartalmaz olyan *szerkezeti, nyelvi és tartalmi* ismereteket, amelyeket az eddig elsajátítottak rendszerébe kell beépítenünk, illetve beépülésüket elősegítenünk. A közös szövegfeldolgozások során is mindig szakítunk időt az önálló munkára. A gyakorlatok közé beiktatunk néhány sort a feldolgozottal hasonló tartalmú szemelvényből. (1. sz. feladatlap.)

2. *Önálló szövegfeldolgozás.* Ebben az osztályban már gyakran kezdjük úgy az olvasásórát, hogy a tanulók maguk foglalkoznak a szemelvénnel a feladatlap útmutatása szerint. A gyakorlatok elvégzését a szöveg olvasására alapozott értékelés követi. A helyes szöveg tanulásnak egyik kitűnő formája az ilyen feldolgozási mód. (2. sz. feladatlap.)

3. *Önálló munka a gyakorláskor.* – Előtérbe kerülnek azok a gyakorlatok, amelyek a szem szövegterjedelmet átfogó képességét fejlesztik; amelyek mélyítik egyes szavak betűsorának emlékezetbeli rögzülését; amelyek erősítik a szövegek tartalmi megértésére és kifejezésére alapozott képzelőerőt. A tankönyvön kívüli szövegek lényeges szerepet kapnak ezeken az órákon is. (3. sz. feladatlap.)

4. *Önálló munka az összefoglaláskor.* – Az összefoglaló munka két változatát mutatjuk be:

a) minden tanuló azonos feladatokat old meg önállóan. Példaként a *Kincskereső kisködmön* elolvasását követő feladatlapos munka egy változatát mutatjuk be (4. sz. feladatlap);

b) a tanulók *csoportokba* tömörülnek szabad választás vagy tanítói kijelölés

alaján. A feladatokat közösen oldják meg, és a csoport beszámolókból alakul ki a tulajdonképpeni összefoglalás. (5. sz. feladatlap.)

5. *Önálló szövegalkotás.* – A jó olvasó megpróbálkozik a szövegalkotással is. A négy tanítási év alatt a tanulók sok mesét, történetet, költeményt olvasnak. Figyelmes tanulás esetén világosan áll előttük ezeknek a kis műveknek a szerkezete. Képzelt- és kifejezőerejüket szívesen teszik próbára hasonló szemelvények alkotása érdekében. (6. sz. feladatlap.)

6. *Manipulációs gyakorlat.* – A legbonyolultabb értelmi műveletek elsajátításához végzik a tanulók a manipulációs tevékenységeket (nyírás, rakosgatás, ragasztás). A bemutatott feladatlap szétnyírása után a képecskéket, a vázlatpontokat és a szövegrészeket kell egyeztetni, majd a szövegrészeket megfelelő sorrendbe rakni. (7. sz. feladatlap.)

7. *Felmérési gyakorlatok.* – Igaz, hogy a feladatlapok gyakorlatainak megoldása folyamatos tájékoztatást nyújt minden érdekeltnek. Mégis szükség van a tanítási év egyes szakaszaiban (év elején, félévkor, év végén), egy-egy nagyobb anyagegység elvégzése után olyan felmérésre, amely megbízható információt szolgáltat az olvasástechnika, a szövegmegértés és -feldolgozás szintjéről. A felmérési munka egyik módját mutatjuk be a 8. és 9. sz. feladatlapokon.

A teljesítmény értékét pontszámokkal is kifejezhetjük, amelyek alkalmasak az egyes tanulók által elfoglalt rangsorbeli hely megállapítására, de beválthatók osztályzatokra is.

A két feladatlap gyakorlatait és pontértéküket a következőképpen magyarázhatjuk:

1. feladat:	A némán olvasott szöveg megértésének és az olvasási sebesség mérésének gyakorlata. Egy-egy helyes mondatkiegészítésért 1—1 pontot adunk, aki 200 szótagot olvas egy perc alatt az 4 pontot kap:	6+4 = 10 pont
2. feladat:	A fedőlap tervezése: a szövegmegértés bizonyítása ábrázolással. A virágok és pillangók rajzáért 5 pont, a helyes címért 5 pont, a helyes mondat aláhúzásáért 5 pont.	5+5+5 = 15 pont
3. feladat:	Szómagyarázat mondataalkotással. Egy-egy tartalmilag helyes mondatért 10—10 pont.	10+10 = 20 pont
4. feladat:	Lényeg megállapítása, helyes kifejezése írásban.	25 pont
5. feladat:	Lényeg megállapítás címadással, részek tömör megfogalmazása vázlatpontokban 6—6 pont.	5 · 6 = 30 pont
Összesen:		100 pont

Osztályzat	1	2	3	4	5
Pontszám	0—30	31—50	51—80	81—90	91—100
Elért pontszám					
Osztályzat					

A bemutatott feladatlapok, az értékelési skálák csupán példák. A nevelők joga, hogy osztályuknak megfelelő gyakorlatokat kidolgozzanak, értéküket megállapítsák. Bennünket a segíteni akarás vezérelt akkor, amikor egy megoldási lehetőséget felvázoltunk az olvasástanuláshoz.

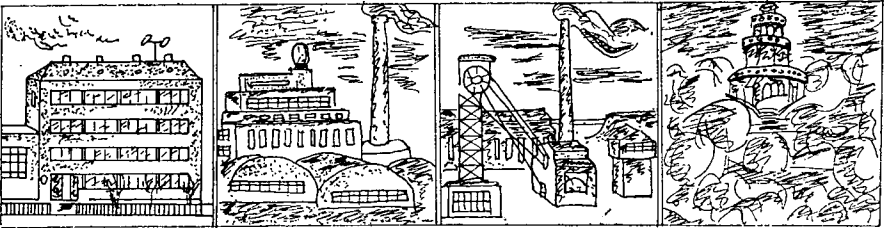
Önálló munka a szövegfeldolgozáskor
Ahol a fekete szén terem (221. lap.)

.....
név

1 A közösen olvasott szöveget bontsd részekre a vázlat alapján!

1. Pécs szép tájáról, gyáraitól, bányáiról, iskoláiról híres város.
2. A Misina-tetőről élénk tárul az egész város.
3. Komló a kőszén városa, kis faluból nőtt ki.
4. A komlóiak szeretik városukat, mert ők teremtettk.

2 Négy mondatot ábrázoltunk rajzzal. Keresd meg ezeket a mondatokat és húzd alá!



3 Az olvasmányból kiemelt mondatokat írd le saját szavaiddal!

Itt is, ott is kémények merednek a magasba.
Sok kémény magasodik.

.....
A hegy belseje rejt a fekete gyémántot.

.....
Aknatornyok törtek a magasba.

.....
Itt minden a kezük és szívük munkájának gyümölcse.

4 A komlóiak maguk építették fel városukat. Róluk is írhatta Illyés Gyula *Az építőkből* c. versét. Olvasd el az 1. versszakot! Tanuld meg kívülről 5 perc alatt!

Állványok, frissen fölrakott falak,
egy városra való
cement, homok, meg téglá, meg salak
s még frissen csillogó
villanyhuzalok, rézdrótfonalak
s városnyi friss tető
s körül a még tág mezőn újra: kő,
kábel, cső, pózna s fönt-lent szerteszét
a nyüzsgő hangyanép.

Önálló szövegfeldolgozás
Aratósztrájk (129. lap.)

név

- 1** Olvasd el az olvasmányt és írd le egy mondatban, hogy miért nem sikerült a sztrájk!

- 2** Pótold a szavakat a mondatokban!

A. sztrájk okai:

Rossz az aratók élelmezése.

Az eső a búzát.

Az aratás

A sztrájk eseményei:

Az aratók a kaszát.

Az intéző a csendőröket.

Az emberek a csendőröktől.

Hat sztrájkolót

- 3** Válaszolj a szavak aláhúzásával a kérdésekre!

Melyik napon kezdődött régen az aratás?

Mátvás

József

Médard

Péter-Pál

Milyen volt az aratók élelme?

i6

ROSSZ

kielégítő

kevés

Mit ettek az aratók?

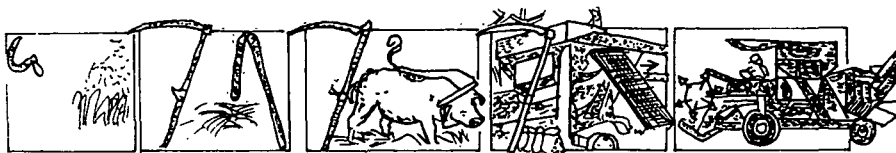
kenveret

csirkét

szalonnát

sonkát

- 4** A képek alá írd az aratás és cséplés fejlődéséről!



- 5** Húzd alá az igéket Weöres Sándor *Aratás előtt* c. versében!

Méh-raj duruzsol,
fák közt, fű alól,
fürjek dala szól
tó partján.

Sok-száz búzakaiász
 érik, hajlik,
 táncol ragyogó
 fény karján.

Önálló munka a gyakorláskor
A fackétől a traktorig (88. lap.)

.....
név

- 1 Tanuld meg jól olvasni a szöveget! Egy sort egy ránézéssel fogj fel! Jegyezd fel az 5 és 6 szótagú szavak számát!

A traktor fáradhatatlanul zakatol a szántáson kora hajnaltól késő estig. Egyetlen ember irányítja az ülésből. Utána öt fényes, fekete barázda csillog

a tavaszi napsugárban. Ha az ember géppel dolgozik, könnyebb a munkája, és jobb termést kap, jobban él. Marad ideje pihenésre, tudása gyarapítására.

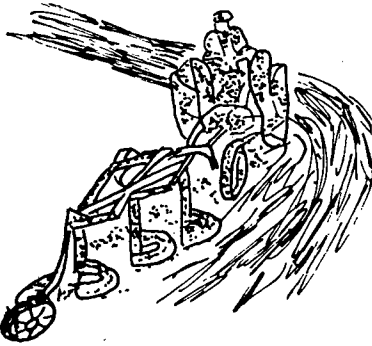
Öt szótagú szó ☐

Hat szótagú szó ☐

- 2 Olvasd el a szavakat és állapítsd meg a tapasztalt azonos nyelvi jelentéget! Írd le!

csillog	géppel	könnyebb	jobb
jobban	jutott	észrevette	vetették
később	gazdagabb	mélyebbre	állatokat

- 3 Képzeld el, hogy a szántóföld széléről figyeled a traktorvontatású szántást! Írj erről!



- 4 Húzd alá Rónay György *Gépek* c. versrészletében a mellékneveket!

A téren gépek állnak, csupa nagy gép,
az egyik zöld, a másik szürke, vagy kék,
vagy piros. Állnak: itt egy arató-
cséplő kombájn, csáp karokkal, mohó
órjás-pók.

Gyakorlatok az összefoglaláshoz
Kincskereső kisködmön

.....
név

- 1 Sok szereplőt ismertél meg a könyv olvasása közben. Jelöld a felsorolt szereplők foglalkozását!

Messzi Gyurka.....

Janó bácsi

Titulász

Küsmödi

Mitetszik

Kese

Bordács

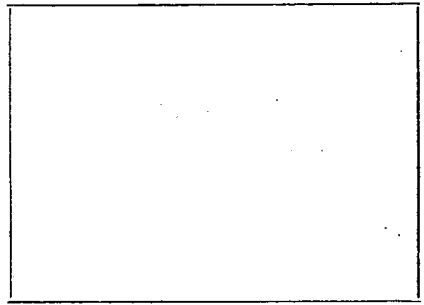
Malvinka

Csorbóka

Cötkény

- 2 A malomvár szélmalom volt. Olvasd el Gergőék házának leírását és rajzold le!

A malomvár szélmalom volt. A gömbölyű vastag falával, a keskeny ablakaival, a félrecsapott süvegével egész várformája volt. Kicsit meg volt rogyganva. A megtépázott tető, meg a falak bomladozása jól állt neki. A szelélő lyuk előtt ecetfa állt.



- 3 Melyik részhez tartoznak az idézett sorok? Írd le a megfelelő fejezetek címét!

– A városban Csorbóka úr volt az egyetlen könyvkereskedő. Akkora boltja volt, mint egy kalitka.

.....

– Rátátom a szemem az asszonyra s ahogy a szél meglibbenti a kötőjét, arra gondolok, hogy nini, de olyan kötője van ennek a néninek, mint szülémnek.

.....

– Velem egyidős fiúcska lehetett, lenhajú, búzavirág szemű. Ezt ugyan csak később vettem észre, akkor csak azt láttam, hogy mind a két hóna alatt mankó van a gyermeknek.

.....

Önálló munka a gyakorláskor

Az ünnepekről tanultak

név

1. CSOPORT

A csoporttagok nézzék át a 3. és 4. osztályos olvasókönyveket, énekkönyveket! Állapítsák meg, hogy milyen olvasmányokat, költeményeket és énekeket tanultak a *Nagy Októberi Szocialista Forradalomról*. Készítsék el közösen egy ünnepi megemlékezés műsorát. Minden csoporttag vállaljon egy-két műsorszámot. Válasszanak műsorvezetőt is!

2. CSOPORT

A csoporttagok nézzék át a 3. és 4. osztályos olvasó- és énekkönyveket! Állapítsák meg, hogy milyen olvasmányokat és énekeket tanultak a *Tanácsköztársaság kikiáltásával*, a szociális intézkedésekkel, a munkáshatalom elvesztésével kapcsolatosan. Készítsék el közösen egy ünnepi megemlékezés műsorát. Az egyik olvasmányt feltétlenül dramatizálják!

3. CSOPORT

A csoporttagok nézzék át a 2., 3. és 4. osztályos olvasókönyveket, énekkönyveket. Állapítsák meg, hogy milyen olvasmányokat és énekeket tanultak *házánk felszabadulásával* kapcsolatosan. Készítsék el közösen egy ünnepi megemlékezés műsorát.

Feltétlenül legyen a munkák között egy nagyméretű illusztráció közös elkészítése a lakóhely felszabadításáról.

Az osztály minden tanulója töltsse ki a táblázatot a tanult öt ünneppel kapcsolatosan!

S. sz.	Év	Hónap	Nap	Az esemény
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Önálló szövegalkotás
Egy mese készítése

.....
név

- 1 Ráismersz-e a rajzokról a mesére? Írd le a címét!



Parasztlegény Nyúl pénz disznó ház, gazdaság feleség

- 2 Alkoss mesét! A mese szereplői legyenek: király, királynő, szegény legény. Feltétlenül legyen szó a mesében a próbáról, ezek megoldásáról és a jutalomról!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 3 Készíts egy képet is a meséhez! Röviden magyarázd meg a rajz lényegét!

.....

.....

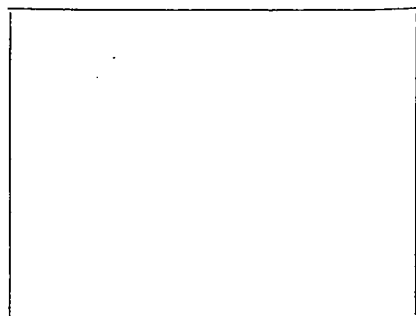
.....

.....

.....

.....

.....



Manipulációs gyakorlat

Rakd össze a szövegrészeket és a vázlatpontokat a képeken megjelölt számjegyek szerint!

A burgonya

×



Sokféleképpen hasznosíthatjuk a burgonyát.

×

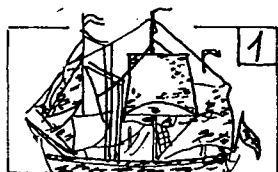


A burgonya Amerikából került hozzánk.

×



A burgonyát a gumójaért termesztjük.



×



A burgonya majdnem olyan fontos élelmiszer, mint a kenyér. Olyan vidékeken, ahol nem terem meg a búza, pótolja a kenyeret. Még ott is fogyasztják, ahol bőven terem a gabona. Sokféleképpen eszik: sütvé, főve, lisztel keverve, tésztába gyúrva. Nemcsak esszük a burgonyát, keményítőt is készítenek, és szeszt is főznek belőle. Sőt cukrot is állítanak elő keményítőjéből. Háziállataink közül főleg a disznók és a tehenek etetésére használják.

×



A burgonyát nem is olyan régen ismerjük. Kb. négyszáz éve került hozzánk Amerikából. Eleinte csak néhány gumót hoztak magukkal a hajósok. Nagy becsben tartották még akkor, és nem azért termesztették, hogy megegyék, hanem kertbe ültették, mint ritka és értékes növényt.

×



A burgonyát földalatti gumójaért termesztik. Ha a gumót elültetjük, a rajta látható rügyecskékből új növény fejlődik. A burgonya egész nyáron át virágzik. Virágjából sötétzöld, mérges bogyó fejlődik. Ezért a kártevő rovarok nem is igen bántják, csak a burgonyabogár. A burgonyanövény szára összeel elszárad. Ebből tudják, hogy a gumók megértek. Ekkor géppel kiszedik a földből.

Év eleji felmérés

Móra Ferenc: A századik könyv

név

1 Olvasd el magadban a szöveget! A mondatokba illő szavakat mindig húzd alá! Egy perces olvasás után húzz álló vonalkát!

1 Mikor kisdéák koromban az első bizonyítványt hazavittem, az édesapám örömeiben olyan barackot nyomott a fejemre, hogy csak úgy ropogott. ugrándozott. szaladgált.

– Ember vagy a talpadon – mondta hozzá –, most már megérdemled, hogy megmutassam a

szobámat. pincémet. könyvtáramat.

2 Azzal megfogta a kezemet és bevezetett a tiszta szobába. Jártam én már ott máskor is, de sosem láttam a könyvtárt. Most is hiába nézelődtem utána, híre se volt ott a

tűzhelynek. fogasnak. könyvespolcnak.

– Szegény szántóvetőnek gerendán a könyvtára – okosított fel édesapám, a székre állva leszedegette a könyveket a mestergerendáról.

Volt ott könyv jó nyalábbal ócskább, vékonyabb, vastagabb, cifrább szegényebb. keményebb. puhább.

3 – Válassz egyet magadnak – biztatott édesapám –, de csak okosan azzal a kis ésszel. Bíz én nem okosan választottam. Azt kaptam föl, amelyiknek legszebb volt a táblája. Csupa virág, meg csupa pillangó. Valami virágkereskedésnek az árjegyzéke

volt. van. lesz.

– No ezt szépen kiválasztottad – nevetett édesapám. – Meglátom, mire mégy vele.

4 Megbirkóztam én azzal is, ha egy hónapig tartott is. De akkorra olyan virágtudós lettem, hogy apámuram elbámult bele.

– Ezt már szeretem – veregette meg a vállamat. – Jóra való méhecske a gym-gyomban is megtalálja a

vizet. követ. mézet.

Egy perc alatt olvasott szótagok száma

Az elért pontok száma

4 + 6 = 10
+ =

- 2 Tervezd meg, rajzold meg annak a könyvnek a címlapját, amelyet a kisdeák kiválasztott! Írd le a könyv címét! Húzd alá az olvasmányban azt a mondatot, amely irányított a fedőlap tervezésében!

--	--

Cím:

15	
----	--

- 3 Írj egy-egy mondatot a *gerenda* és a *nyaláb* szavakkal!

.....

.....

20	
----	--

- 4 Nagy költőnk *Szabó Lőrinc* írja a következő verssorokat. Magyarázd meg, hogy mi készítette őt e sorok leírására!

Gyült már saját könyvtáram is. Előbb
fióknyi volt, majd az asztalra nőtt,
szétaradt a polcokra kérekedett.
Könyvre költöttem minden pénzemet.

.....

.....

.....

.....

25	
----	--

- 5 Adj címet az olvasmánynak! Készítsd el a négy szövegrész vázlatpontját!

1.

2.

3.

4.

30	
----	--

Az elért pontok száma összesen

100	
-----	--

Osztályzat a pontok alapján

--

Hazafias nevelés az olvasás és környezetismeret koncentrációjában

IV. GYAKORLATI PÉLDÁK ÉS ELEMZÉSÜK

(Folytatás)

Hogyan történhet a hazai táj, a dolgozó nép megszerettetése?

Az iskolába lépő gyermekek hazával kapcsolatos ismeretei, érzelmei hiányosak. Tudják azt, hogy Magyarországon élnek, ők magyarok és béke van nálunk. Képzeleteik vannak fejlődő lakóhelyükről, szüleik munkájáról stb. Sok benyomásuk van a munka eredményességéről. Az emberek ereje, ügyessége ámulatba ejti őket. Ezeknek a bővítése követeléseink nyomán indul meg. Pl.: Az első osztályos gyermek már kísérlet nélkül eltalál az iskolába, a játszótérre, az üzletbe. Megköveteljük, hogy közben figyeljen fel a szép lakóházakra, utcákra, parkokra stb. Gyűjtetünk velük egyszerű emlékeket, madártollakat, terméseket, virágokat stb. Megfigyelik az évszakok váltakozó szépségeit is. Ezeknek a szeretete formájában már él bennük a hazai földhöz való ragaszkodás. A cselekvéseket ténylegesen végrehajtatjuk, a helyes cselekvési módok nyomán jó szokásokat alakítunk ki náluk, követelünk meg tőlük. Így tapasztalatokra tesznek szert a tevékenykedésben, a közösségi együttélésben, a munkában a követelések teljesítése során.

Azt tudják mi a jó, mi a helyes, mert a szülők, nevelők, felnőttek így mondják, – de a cselekvések mélyebb értelmét, célját nem látják még. Elméleti indoklás, az erkölcsi norma logikus fejtegetése még nem szerepel ekkor. Bővül tovább viszont a szülőfölddel, a dolgozó emberekkel kapcsolatos ismereteik halmaza, a közvetlen környezet megismerése, és benne az értékeket létrehozó ember megszerettetésének megalapozásával.

Első gyakorlati példa:

2. osztály

Tantárgy: Környezetismeret

Témakör: A környező természet. Az erdő.

Anyag: Az ember munkája az erdőben.

Nevelési lehetőségek: Az ember munkája és annak értékelése. A hazai táj megszerettetése, a dolgozó nép munkájának megismerése.

Részlet az óra előkészítő részéből:

N: Mely olvasmányokban olvastunk már az erdőről?

T: Gábor az erdőben. Új erdő a határban.

(A szerzett ismeretek felelevenítése.)

N: Hasznosságán kívül miért fontos az erdő telepítése?

T: Kellemes, szép kirándulóhelyei vannak, egészséges a levegője.

N: Közlés: A mi vidékünk is erdő. Csodálatosan szép részei vannak. Nemcsak mi magyarok csodáljuk meg, hanem messzi országokból érkező emberek is szívesen gyönyörködnek a tájban és pihennek árnyas fái alatt.

Régen nemcsak kirándulás céljából keresték fel az erdőt. Gyakran volt szomorú események színhelye.

N: Melyik őríz ilyen szomorú eseményt a mi vidékünkön?

T: A Nádasdi erdő.

N: Hol és mikor beszélgettünk már erről?

T: Rajfoglalkozáson beszélgettünk róla, mivel rájunkt, Latinka Sándorról kapta a nevét.

N: Ki volt Latinka Sándor?

T: Egy bátor ember, aki az emberek jobb életéért harcolt.

N: Miért végezték ki Latinka Sándort?

T: Részt vett és Somogyban irányítója volt az 1919-es harcoknak. Azért harcolt, hogy minden gyerek járhasson iskolába. Jobban éljenek az emberek.

N: Hogyan fejezhetjük ki megbecsülésünket Latinka Sándor emléke iránt?

T: Megbecsüljük mindazt, amiért ő harcolt és meghalt. Igyekszünk megismerni életét, jobban tanulunk.

A követelés is fejlődik, mint a többi módszer és fokozatosan valósul meg. Kapcsolódva a felvilágosítás és a meggyőzés módszerével szolgálja a helyes szokások, szokásrendszerek kialakítását. Ugyanezt a módszert másképpen alkalmazzuk az alsó tagozati munkán belül is az egyes csoportoknál. A második osztályos gyermekek fejlettségi szintjének megfelelően történik itt pl. a felvilágosítás, a tudatosítás. A meseszzerű beszélgetés felidézése a rajfoglalkozásról, a szemléletes példa a „mi” erdős vidékünkéről, amelyben jelen van az ember múltjával és jelenével egyaránt. De továbbra is dominál a szoktatás, a követelések teljesítése, amelyben a „jobban tanulunk”, a törekvés Latinka Sándor életének megismerésére, pl. a tanulók hétköznapi hazafisága fejlesztését tükrözi. (Kötelességteljesítés a munkában, fegyelmezettség stb.)

Nagyon meg kell becsülnünk ezeket a fejlődő vonásokat!

Második gyakorlati példa:

Kiemelés az előző óra feldolgozó részéből:

N: Közlés: Régen, amikor nem volt ennyi gép és szerszám, minden munkát az ember saját erejével, két kezével és szegényes szerszámával végzett el.

N: Hogyan segített magán, hogy könnyebb legyen ez a nehéz és veszélyes munka?

T: Gépeket készített, amelyek segítették munkáját.

T: Válaszd ki a bemutatott szerszámok képei közül azokat, amelyekkel régen dolgoztak! (Képek kiválogatása, felrakása.)

N: Azokat a képeket válaszd ki, amelyeken azok a gépek szerepelnek, amelyek az ember munkáját segítik! (Gépek, szerszámok képeinek kiválasztása.)

N: Melyik favágónak volt könnyebb a munkája? A réginek vagy a mainak?

T: A mai favágónak könnyebb a munkája.

N: Kié volt az erdő régen?

T: A földesuraké, gazdag embereké.

N: Akkor kinek dolgoztak a favágók?

T: Az uraknak. Nehéz munkával keresték meg kenyerüket.

N: Sok mesét ismerünk meg a szegény favágóról. Mire tudunk következtetni ebből? Hogyan éltek régen a favágók?

T: Igen szegények voltak. Alig keresték meg az ennivalójukat.

N: Ma kié az erdő?

T: Az egész népé. (Közléssel is segíthetem ennek a kérdésnek a feldolgozását.)

N: A látottak, olvasottak alapján, hogyan élnek ma a favágók?

T: Sokkal könnyebb a munkájuk, mivel géppel dolgoznak.

Többet is tudnak keresni.

N: Közlés: Saját erdőkben dolgoznak, munkájuktól függ, hogy milyen lesz az életük.

N: Kik harcoltak azért, hogy az erdő mindenkié legyen?

T: Pl.: Latinka Sándor.

Elsősorban azokat a tulajdonságokat kell a tanítványainkban fejleszteni, amelyek a kommunista jellemvonások elemeit magukban hordozzák. Pl.: az emberszeretet, a dolgozó nép megbecsülése. Ehhez meg kell világítanunk előttük népünk múltját. Kitűnő eszköz a szegény favágóról szóló mese elemzésének felidézése, az olvasmány társadalmi szempontú elemzése, a szegény ember hőies helytállásának bemutatása a megélhetésért. „Kié volt az erdő régen?” – „Ma kié az erdő?” –

„Melyik favágónak könnyebb a munkája?” – „Régeinek vagy mainak?” – A felvilágosítás módszerének ilyen formában történő alkalmazása lehetséges már, mert rendelkezésre állnak a megfelelő tapasztalatok. Egyre jobban előtérbe kerül – amint látjuk – a tudatosítás, a tudat formálása is. Az értelmi nevelés terén folyó munkával legalább egy szintre kell emelnünk az erkölcsi nevelést, ezen belül a hazafias nevelést. Bizonyos erkölcsi általánosításokig már itt az alsó tagozatban el kell jutni, hiszen éppen az a probléma nevelésünkben, hogy a tanulók értelmi gondolkodása előtte jár erkölcsi tudatuk fejlettségének. Fokozatosan kell ezt megvalósítani.

Már a 2. osztályos gyerekekben kezd kialakulni az együttérzés a nép képviselői iránt, a szegény emberek életének, a földesurak kapzsiságának, kegyetlenségének bemutatása alapján.

A Nádasdi erdő képe, az ott lezajló eseményre való utalás, Latinka Sándor és a nép harcainak felvillantása ilyen módon, még ekkor nagy lelkesedést, érdeklődést váltanak ki a szegény nép harcainak megismerése iránt. Mindez előkészíti a hős fogalmának kialakulását.

Harmadik gyakorlati példa:

2. osztály

Tantárgy: Környezetismeret

Anyag: Az erdő haszna és védelme.

Részlet az óra feldolgozó részéből:

1. N: Mi az erdő haszna?
Szemléltetés: Néhány fából készült applikációs kép kiválasztása, felrakása a táblára.
N: Mire használják fel a fát?
T: Bútorok készítésére. Papír, ceruza, tolltartó, tábla készül belőle. (A még hiányzó és felsorolt eszközök, dolgok képeinek kiválasztása, felrakása a táblára.)
N: A felsoroltakon kívül még hol használják fel a fát?
T: Fából készül a csónak. Épületek készülnek fából. Villanyoszlopot készítenek belőle. Tűzelésre használják.
2. N: A felsoroltakon kívül miért fontos és hasznos az erdő?
T: Széppé teszi a tájat. Kirándulni lehet oda.
N: Miért szoktak az emberek az erdőbe kirándulni?
T: Kellemes, egészséges a levegője. Pihenni szoktak ott a sok fárasztó munka után.
N: Kiknek hasznos az erdei levegő?
T: Városi embereknek, gyermekeknek, betegeknek.
N: Mit építenek az egyes kirándulóhelyeken?
T: Üdülőket, turistaházakat. (Kiegészítés: Szanatóriumokat, kórházakat.)
N: Sorolj fel egy-két ismert üdülőhelyet, amely erdőben van! (Felsorolás után egy-két üdülőhely képeinek szemléltetése, felrakása.)
3. N: Megbeszéltük azt, hogy igen hasznos anyag a fa, kellemesek, szépek, egészségesek az erdők. — Mit kell tennünk, hogy még szebb legyen a vidék, és sokáig járassunk kirándulni?
T: Vigyázni kell a fákra!
N: Mit kell tudni azoknak, akik az erdőbe mennek?
T: Nem szabad a fák ágait, leveleit tépdetni, tördelni! Csak a kijelölt helyen szabad tüzet gyújtani! Nem szabad bántani az erdő állatait sem! (Elmondása a munkafüzet képei alapján.)
N: Miért kell minden embernek tudni ezeket a dolgokat?
T: Miénk az erdő. (Közlés: Sajátunkat védjük.)
N: Akkor tulajdonképpen kiknek a munkáját becsüljük meg?
T: Az erdészekét, favágókat.
N: Esetleg közléssel: Azokét is, akik azért harcoltak, hogy miénk legyen az erdő.
N: Kit ismerünk mi, aki ezért harcolt?
T: Latinka Sándort.

Az ember nagysága, ereje, tudása, harca stb. nem választható el környezetétől. A gyermek egyre tudatosabban szemléli környezetét, ismerkedik a jelennel, a múlttal. Összehasonlításuk alapján, a felnőttek múltbeli és jelenkori életkörülményeinek összevetésével megállapítja, hogy a mi társadalmunkban jobb az élet, mint a régiben volt. Az ilyen olvasmányokkal, történetekkel, szemléletes képekkel, összehasonlításokkal bizonyítjuk, hogy társadalmunk a dolgozó emberekért van, segíti, támogatja őket. Szemléletes példa ez a részlet arra, hogy a legtöbbet, a szocialista társadalom tesz a gyermekekért, az emberekért. Az erdők védelme a rongálástól a szülőföld szeretetét jelenti; ha erre aktívan vigyáznak, ez a közérdekű aktivitás tulajdonságának megalapozását jelenti és szolgálja.

Negyedik gyakorlati példa:

2. osztály

Tantárgy: Olvasás

Témakör: A környező természet. Az erdő.

Anyag: Gépek az erdőben.

Nevelési lehetőségek: Az ember és munkájának értékelése. A tájban az ember. Az ember természetátalakító ereje.

Részlet: Gépek az erdőben c. olvasmány feldolgozó részéből.

1. Részcélkitűzés: Hogyan történik az erdőirtás?

N: Hogyan kezdik meg a fa kivágását?

T: Bevágják a fa törzsét, a föld felett.

N: Miért vágják be a fa törzsét?

T: A villanyfűrész számára helyet készítenek.

N: Mit csinálnak, hogy a fa kijelölt helyre dőljön?

T: A másik oldalon is bevágják a fa törzsét.

N: Mi következik azután, ha már az előkészítés megtörtént?

T: A villanyfűrészrel mélyen bevágják a fát.

N: Hogy jelzik azt, ha a villanyfűrész teljesen átvágta a fa törzsét?

T: A favágók hangos kiáltással figyelmeztetik társaikat.

N: Miért kell ezt minden esetben megtenni?

T: Nehogy balesetet okozzon a kivágott fa dőlés közben.

N: Milyen szerszámokat használnak a favágók? (Felsorolásuk.)

N: Mely szerszámokkal könnyebb a munka? A villanyfűrészrel vagy a fejszével?

T: A villanyfűrészrel könnyebb. Könnyebbé, gyorsabbá teszi a favágók nehéz munkáját.

N: Régen melyik szerszámot használták?

T: A fejszét, baltát, kézfűrész.

N: Hogyan könnyítette a helyzetén az ember?

T: Gépeket használ, hogy gyorsabban, könnyebben dolgozhasson.

Az óra további részéből:

N: Az olvasmány megbeszélése alapján ki vette észre azt, hogyan szervezik meg a favágók egymás között a munkát?

T: Mindegyik ember más munkát végez. Csoportokat, brigádokat alkotnak. Minden csoport mást csinál.

N: Milyen csoportok dolgozhatnak az erdőirtásnál?

T: Az egyik csoport a döntést végzi, a másik az ágazást, a harmadik a darabolást. Vannak rakodók és szállítómunkások.

N: Miért szükséges az ilyen szervezés?

T: Gyorsabb, könnyebb lesz a munkájuk.

N: Mi történne akkor, ha az egyik csapat, nem dolgozna, vagy rosszul végezné a munkáját?

T: Lemaradás lenne a munkában, nem tudnának pontosan dolgozni.

N: Miért kell minden embernek becsületesen elvégeznie a feladatát?

T: Ezzel segít másik társának is. Gyorsabb, könnyebb lesz az ő munkája is.

Az emberi közösséget, a közösség iránti kötelességet és az összefogás nagy erejét példázza ez az órarészlet. Az egymás iránti felelősségérzés, a munkában való kitartás, a szorgalom, a pontosság stb. jellemvonások kialakulását segíti például az ilyen feldolgozás.

Ötödik gyakorlati példa:

2. osztály: Olvasás

Részlet: „Az ember a legerősebb” c. mese összefoglaló részéből:

N: Miről vitatkozott a medve és farkas?

T: Melyikük az erősebb, arról.

N: Mit mondott a medve?

T: Az ember mindkettőjüknél erősebb.

N: Miért mondta azt a medve, hogy az ember a legerősebb a világon?

T: Biztos hallotta már, hogy nagyon ravasz. Állatokat is legyőzött már.

N: Miért erősebb az ember az állatoknál?

T: Mert gondolkodni tud. Ravaszságokat eszel ki.

N: A medve, a farkas és még sok vadállat erősebb az embernél, mégis legyőzheti őket az ember. Hogyan?

T: Fegyvert készít magának. Házat épít, hogy megvédje magát a vadállatoktól, az. eső, hideg ellen.

N: Mit használ az ember az ereje helyett?

T: Az esztét használja.

N: Milyen közmondás illik ide?

T: Többet észszel, mint erővel!

N: Hogyan járt túl az ember a farkas eszén?

T: Elküldte a faluba, és követ köttetett a nyakába.

N: Hogyan tette ártalmatlanná a medvét?

T: Jó erősen megkötözté.

N: Mit fogadtak meg az állatok?

T: Többé nem fogadnak az emberrel.

N: Valójában miért „becsülik” az állatok az embert?

T: Félnék az embertől. Elrejtőznek az erdő sűrűjében.

N: Mikor támadja meg csak a farkas, a medve az embert?

T: Ha nagyon hideg van. Ha a hó betakarja az erdőt és nem találhatnak eleséget. Éhségükben támadnak csak.

A környezetben az értékeket létrehozó dolgozó emberek megszerettetésére szemléletes példa ez a meserészlet. ~

A jobbért való becsületes harcban és munkában való kitartás tulajdonságának fejlesztését főleg a harmadik és negyedik osztályos példákkal tudjuk érzékelteni. Ugyanis az erősödő közösségben a követelmény, a norma ismerete – a perspektívák rendszere alapján – a meggyőződés érelődést szolgálja.

A hazafiságra nevelésben a harmadik módszer a meggyőzés. Nagyon fontos a valódi meggyőzésre való törekvés, és ezt elsősorban az erkölcsi szabályok társadalmi fontosságának érzékeltetésével végezzük.

A tanulók erkölcsi meggyőződésének formálására az oktatás folyamata elsősorban alkalmas. Ezért vettük a példákat a tanítási órákból. Népünk mindig vágyott a jobb, igazságosabb életre. A történeti képek felvillantásával ismertetjük meg a tanulókat megfelelő szinten népünk szabadságáért, függetlenségéért vívott harcával. Az 1919-es Tanácsköztársaság eseményei, Latinka Sándor és társai példája, nagy érdeklődést, lelkesedést váltanak ki a tanulókból. A jogos nemzeti büszkeség felkelését szolgálják.

Hatodik gyakorlati példa:

3. osztály

Tantárgy: Olvasás

Témakör: Ünnepeink

Anyag: Fehér Annus levele

Oktatási cél: A Tanácsköztársaság eseményeinek és intézkedéseinek megértése. Kapcsolat a NOSZFORR. és 1919. március 21. között.

Nevelési cél: A munkások önfeláldozó harca a jobb életért. Eredményei. A proletárgyermekek megváltozott élete.

Részletek az óra anyagából:

Számonkérés: A lepedőgyárban c. olvasmányból

Célja: a) Annak felidézése, milyen volt a proletárgyermekek sorsa 1919 előtt.

b) Kapcsolat teremtése az 1919-es eseményekkel.

Megjegyzés: Az olvasmányt más témakörben régebben tanultuk.

A tankönyvben az olvasmányból szereplő képet felnagyítva a táblára helyezem.

N: Melyik olvasmány jut eszetekbe róla?

T: A lepedőgyárban c. olvasmányra gondolok.

N: Nyissátok ki a könyveteket az olvasmány után levő kérdéseknél!

(A tanulók megkeresik.)

Figyelmesen olvassátok el az 1. és 2. kérdést! Az ismert olvasmány alapján feleljetek rá! Értelmes, szép, összefüggő mondatokat kérek! (Eloolvassák, átgondolják a feleletet.)

(Kérdések:

1. Miért kellett József Attilának és testvérének munkát vállalniuk a lepedőgyárban?

2. Hogyan hajtogatták a lepedőket a többiek?)

Várható felelet: József Attilák olyan szegények voltak, hogy a gyerekeknek is dolgozni kellett. A lepedőgyárban szegődtek le munkára. Egy ideig nézték az elgyötört arcú asszonyokat, akik szemkápráztató gyorsasággal hajtogatták a lepedőket. Amikor kipróbálták ők is, azt hitték, hogy ez játék. Később a karjuk elzsibbadt, arcuk verejtékezett, torkuk kiszáradt, lábuk megdagadt. Akkor értették csak meg, hogy nem nekik való munkát kaptak.

Célkitűzés: Később megváltozott a szegények élete. Erről számol be egy kislány, Fehér Annus.

Figyeljétek meg, milyen lett az életük!

(A bemutatás és a tanulók megnyilatkozása után a részenkénti tárgyalás következik.)

Első rész: Bemutatja a változás okát, szükségszerűségét. A munkásoké lett a hatalom. Új élet indult.

Második rész: Fehér Annusékat üdülőni vitték a Balatonra. Nagy élményt jelentett neki is, mert még sohasem látta. Jól esett a felügyelő néni gondoskodása. Elképzelhetetlen volt számára, hogy az a nagy kastély, amelyben laktak, egy emberé volt. Most az övék.)

Harmadik rész:

N: Milyen változásról számol be még a kislány?

T: (Elolvassa a részt: Mikor megérkeztek azért hízott meg annyira.)

(Mivel a rész tartalma olyan egyszerű és érdekes, hogy a tanulók számára nem jelent nehézséget a megjegyzése, nem kérdés-felelet módszerével dolgozom fel, csak a lényegét emeljük ki.)

N: Milyen eseményekről számol be Fehér Annus?

T: (Elmondják a rész tartalmát.

Várható feleletek:

Finom habos kávét kaptak fehér kenyérrel. Egyszer már evett ilyet. Az igazgató, néni elmondta nekik, hogy régen nem vitték a munkásgyermekeket nyaralni. Ő 11 éves és most üdül először. Az igazgató néni azt mondta, hogy a gyerekek a jövő reménységei. Sokat fűrdtek a Balatonban, vigyáztak rájuk, hogy bele ne fulladjanak. Mindig finomakat ettek. Az egyik kislány három hetet nyaralt és az alatt nagyon meghízott.)

N: Vajon miért emlegeti levelében a kis Annus olyan sokszor az enniel?

T: Mert azelőtt nem ehetett ilyen finomakat.

N: Emlékeztek József Attilának egy kis versére, amiben ő is ezt kívánja? Mit mond?

Igen.

T: „De szeretnék gazdag lenni,

Egyszer libasültet enni . . .”

N: Miért tartották a jövő reménységének a gyerekeket?

T: Mert ha felnőnek, ők dolgoznak, harcolnak azért, hogy minden embernek boldog élete legyen.

Érzelmek nélkül nincs meggyőződés. Ezek jellemzik a fejlődő személyiség, a gyermek megnyilvánulásait, állásfoglalásait. Az érzelmileg kísért motívumoknak döntő szerepük van a cselekvésben. Ezért tudatosan, tervszerűen ki kell használnunk az anyag adta lélektani előnyöket a nevelésben, a motiválásban. A hazafias érzelmek nevelése központi fontosságú, mert az egyik lényeges funkciója, hogy az eddig felhalmozott tapasztalatokat aktivizálja. Jelentős mértékben az erkölcsi érzelmek nevelésének folyamatában valósul meg a harmonikus személyiség kialakítása, ezért döntő jelentőségű ez a kérdés.

A hazafias érzelmek nevelésében is probléma, hogy az érzelmek nem gyakorolhatók, mint az ismeretek, vagy magatartási formák. Hogy ne veszítsenek erejükből, mindig más-más oldalról közelítjük meg a kérdést.

A hazafias érzelmek nevelése során két irányban kell haladnunk, de ezek dialektikus egységét figyelembe véve:

1. Új érzelmeket kell kialakítani!

Ehhez kitűnő eszköz az érdeklődés felkeltése a gyermekekhez közelálló élmény, történet, irodalmi anyag, vers alapján, ahogy itt a részletben is láthatjuk. Érzelmi viszony jön létre a mai gyermek és Fehér Annus között, amely élménydús, meggyőző példát ad. Ugyanígy József Attilának élete is megrázó élményt szolgáltat.

2. A felébresztett érzelmeket tartóssá, állandóvá kell tennünk! Helytelen érzelmi reakciók megszüntetése után pedig új kívánt érzelmeket keltünk fel.

Az ilyen anyagfeldolgozás elősegíti a képzelet, a fantázia megnyerését, erős utánzási hajlamot vált ki, tettekre készítet. Az érzelmek felébresztésének pszichológiai feltételei együtt vannak az irodalmi alkotásokban, képekben stb. Nagyerejű érzelmeket váltanak ki a képzeletre támaszkodva. (A szemléletesség, az életszerűség, a mozgalmasság, az izgalmasság stb., együtt vannak.)

Usinszkij dolgozta ki az úgynevezett tanulói képzetek átépítésének módszerét. Az okok megkeresése, a nevelési helyzet mindenkori konkrétsága már ilyen fokon is megvalósítható, alkalmazható, ahogy ez az órarészlet is bizonyítja. Pl.: Kapcsolat a NOSZFORR. és 1919. március 21. között a nevelési helyzet konkrétságát példázza.

A tanulók találkozásai, beszélgetései veteránokkal, felnőtt dolgozókkal hathatós eszközt jelentenek. Igazán nagy élményt nyújt a tanulóknak, érzelmeket kelt bennük a munkások iránt, vágyat, hogy hozzájuk hasonlítsanak. Tiszteletet, szeretetet, hálát stb. éreznek az iránt, aki eljött közéjük.

A hős fogalma határozott formát ölt.

Hetedik gyakorlati példa:

3. osztály

Tantárgy: Környezetismeret

Téma: A lakóhely

Anyag: A lakóhely múltjából 2. óra

Oktatási cél: A nép küzdelmének, harcainak bemutatása a belső ellenséggel szemben. Latinka Sándor szerepe.

Nevelési cél: A fejlődés észrevétetése a nagyszülők és az unokák életmódjának összehasonlítása alapján. Tisztelet; megbecsülés azoknak, akik életüket adták a haza fejlődéséért, felemelkedéséért.

A mi feladataink.

Szemléltetés: Latinka Sándor képe, szobra. Képeslapok lakóhelyünk nevezetesebb épületeiről.

Vers. Képek: Zádor Kaposvár c. könyvéből.

Óratípus: Vegyes

Az óra első részében felidézzük azokat az ismereteket, amelyeket lakóhelyünk életéről szereztünk. (Várharcok, fejlődés, életmód, ősi épületek stb.)

A célkitűzés után az előző olvasás óra ismeretanyagát idézzük fel. Időbeni kapcsolatot teremtünk József Attilának és a tanulók nagyszüleinek gyermekkoruk között. Beszámolnak a tanulók

arról, mit sikerült megtudniuk erről az időről. (Önálló gyűjtőmunka számonkérése.) Az emberek küzdelme a jobb életért.

N: Kaposváron és környékén sem volt jobb a helyzet, mint az országban. Itt is éltek szegény emberek, akik nagyon sokat dolgoztak, és voltak nagyon gazdagok, akiknek nagyon sok földjük, pénzük, gyáruk volt. A nép nagyon kívánta, várta, hogy változzon meg az élete, az urak persze nem akarták. Mindig többen lettek az olyan bátor emberek, akik szembe mertek szállni az urak akaratával. Somogy megyében, Kaposváron Latinka Sándor volt a nincstelenek, a bátrak vezetője. (Arcképek bemutatása.)

Mit tudtok róla?

T: (Beszámolnak.)

N: Elolvasok nektek róla egy kedves kis történetet.

(Kubinyi Ferenc: Siratni csak e hazát lehet c. könyvéből a 278. oldalon. Lényege: Latinka Sándor hogyan szerez húst egy szegény síró asszonynak, és hogyan bünteti meg a kereskedőt.) Biztosan hallottátok már ezeket a neveket: Szalma István, Tóth Lajos, Somogyi (Steiner) Pál. Ők vele együtt harcoltak, dolgoztak. Közülük Somogyi Pál bácsit meghívtam ide hozzátok, hogy megismerhessétek, beszélhessetek vele. Megkértem Pali bácsit mondja el, mi volt a legfontosabb tennivalójuk a Tanácsköztársaság idején. (Elbeszélését magnószalagon rögzítjük.)

N: Pali bácsi még itt van köztünk. De hova lettek a többiek?

Hallgassatok meg egy részletet Hamburger Jenő: Latinka Sándor c. verséből. (Felolvasom.)

N: Mikor jött el az idő, amit Latinka S. megérezett?

... A kaposvári megyeházán

Lesz még vörös lobogó...

T: 1945-ben, a felszabaduláskor.

N: Gondolj szüleid és a magad életére! Hasonlítsd össze a proletárokéval! Sorold a változásokat!

T: Járatunk iskolába; van szép ruhánk; nem kell a gyermekeknek kenyérkereső munkát végezni; stb.

N: Gyűjtsetek olyan képeket, újságcikket, amelyek városunk fejlődését mutatják!

Most pedig sétáljunk ki Latinka S. szobrához! Virágainkkal is bizonyítsuk azt, hogy tudjuk, értünk is áldozta életét.

(Megjegyzés: A szobor két percnnyire van az iskolához.)

A hazáért vállalt erőfeszítés, a katonák hősiessége, bátorsága tettekre sarkallja a gyerekeket. Szenvedélyes gyűjtőmunkába fognak, hogy megismerjék városuk fejlődését, múltját, harcait, amelyre épült a jelen. A felfokozott érdeklődés alapján Latinka S. szobránál sokoldalú tapasztalatra tesznek szert, érzelmeiket meg is fogalmazzzák. Így ismerik meg lépésről lépésre lakóhelyüket múltjával együtt.

Nyolcadik gyakorlati példa:

4. osztály:

Tantárgy: Olvasás

Anyag: A dicsőséges 133 nap

Részlet: Az olvasmány egységeinek feldolgozásából:

1. Részegység: Mi történt 1919. március 21-én?

N: Mit jelentett az, hogy a katonák és a munkások tanácsai vették át a hatalmat?

T: Ők a nép tagjai voltak, s a népnek akartak jobb életet, nemcsak maguknak.

Közlés: Városunkban is megalakult a megyei munkás-vezetőség a „direktórium”, három tagból állt; — egyik közülük Latinka S. volt.

Szemléltetés: Arckép.

N: Hogyan kerülhetet Latinka S. a direktórium élére?

(Tanulói ismeretek.)

Néhány életrajzi adat: Paraszti származású volt, művelt (több nyelven beszélt), népéhez hű.

Tudta hogyan kell szervezni és vezetni a város és a megye életét. Bátor, okos ember volt.

Jó segítőtársai voltak: Pl.: Tóth Lajos, Szalma István, Szántó Imre.

Szemléltető kép: A Kossuth téri házban elhelyezett márványtábláról, amelyen nevük olvasható.

Belső szemléltetés: Nevüket és emléküket utcanevék őrzik. (Néhányan a tanulók közül ott is laknak.)

Házi feladat: Nagyszüleiktől, szüleiktől érdeklődjétek róluk, s majd meséljétek el, mit tudtatok meg az utcátok névadójáról!

N: Hogyan változott meg az élet a Tanácsköztársaság alatt lakóhelyünkön?

— Latinkák az egész országban elsőnek itt alakítottak termelőszövetkezetet. A cukorgyár és más nagyobb üzem vezetését munkások vették át, — tehát a gyári termelés haszna azután már nem az urak zsebébe vándorolt. Új munkáslakásokat építettek.

Pl.: A Lenin utcában és a téglagyár közelében.

Szemléltetés: Kép a munkáslakásokról.

T: Én ismerem ezeket a lakásokat! Igen érdekesek!

Közlés: Mindenre gondoltak a munkásvezetők, ami csak szebbé teheti az ember életét. Emlékeztek „Fehér Annus levelére?” Ő a balatoni nyaralásról írja levelét; — Latinka S. és vezető társai Kaposváron is uszodát, parkot, mozit akartak létesíteni — amelyek mindenkinek rendelkezésre álltak volna.

A harmadik részegység anyagából:

N: Miért nem válhatott valóra Latinka S. terve?

T: Leverték a munkáshatalmat, vezetőit kivégezték.

N: Mondjátok el, mit tudtok erről a borzalmas gaztettéről?

T: Kivítették a vezetőket a Nádasdi erdőbe, sorban lelőtték őket. Latinkát egy céltáblához kötötték — onnan kellett néznie társai kivégzését — míg végül őt is elérte a gyilkosok golyója. Emléktábla őrzi ezt a helyet. Ha arra járunk, virágot teszünk a talapzatára.

Szemléltetés: Kép az emlékműről.

N: Sajnos, nemcsak Latinka Sándornak, hanem szerte az országban még számtalan hősnek ez lett a sorsa. Az elnyomók túlereje győzött, de az eszme, a cél, amiért 1919-ben harcoltak, végül mégis csak megvalósult.

Tudjátok-e mikor? Hogyan?

T: 1945-ben...

N: Ma már valóság, amit Hamburger Jenő a „Latinka balladában” írt:

„...a kaposi megyeházán lesz még vörös lobogó!”...

Szemléltetés: A fellobogózott Megyei Tanács épülete.

Kilencedik gyakorlati példa:

4. osztály.

Tantárgy: Környezetismeret.

Témakör: Földrajzi alapismeretek.

Anyag: Tájékozódás az iskola környékén készített térképvázlaton.

A Latinka Sándorral kapcsolatos helyek bejelölése.

Részlet a tényanyagnyújtásból:

A terepasztalt iránytű segítségével betajoljuk.

1. A séta alapján iskolánktól elindulva kialakítjuk és jelöljük a terepasztalon az utcákat és a nevezetesebb középületek, szobrok helyét.

2. Latinka tér.

N: Városunk egyik legszebb pontjára érkeztünk. Mi teszi széppé?

T: Szobor, virágok, fák, színes padok, szökőkút, szép épületek.

N: Kiről nevezték el a teret?

T: Latinka Sándorról.

Szemléltetés: Kép a szoborról.

N: Beszélgessünk róla! Ki volt Latinka Sándor?

T: (Szabad beszámolások eddigi ismereteik alapján. A Tanácsköztársaság idején élt. A dolgozó népért harcolt. Az urak kivégezték, amikor megdől a néphatalom stb.)

Közlés: Néhány dolgot elmondok még gyermekeim, hiszen ti nemsokára már történelmet fogtok tanulni.

Latinka S. 1919-ben Somogy megye egyik vezetője volt. Ezt a vezetőséget akkor úgy nevezték, hogy direktórium. Ma így mondanánk: Megyei tanács. Ő szervezte meg akkor hazánk első termelőszövetkezetét. Persze a bukás után a grófok, bárók visszavették birtokaikat, s a nincstelen földmunkások, parasztok továbbra is nekik dolgoztak. Katonai századot is alakított, úgy is nevezték, hogy Latinka század. (Magyarázat: Azért létesítette ezt, hogy vigyázzon a Tanácsköztársaság vívmányaira.)

Emlékeztek a „Discóséges 133 nap” c. olvasmányból —, milyen sok jót adott az a néhány hónap a szegény népek. Ezt akarta Latinka Sándor százada megvédeni itt Kaposváron és

- környékén. Ma is vannak a ti születek közül és más felnőttekből munkásörök, akik készen állnak békés életünk védelmére. Ilyen volt a Latinka század is! Hallottatok-e már arról, hogy ért véget ennek az önzetlen forradalmárnak az élete?
- T: A Nádasdi erdőben kivégezték. Emléktábla is van ott. Már láttam is. Sokszor helyeznek rá koszorút, vagy néhány szál virágot a kirándulók.
- Közlés: A hagyomány szerint, előbb megásatták vele saját sírját, és végig kellett néznie társai kivégzését, végül őt is lelőtték. Mégsem rettent meg!
- N: Elkerülhette-e volna Latinka S. a kivégzést?
- T: Igen, ha áruló lett volna.
- N: Csakhogy igaz magyar ember nem tesz ilyet, inkább meghal. Emlékezzetek azokra a régebbi hősökre, akikről már tanultunk! (Dózsa, Rákóczi stb.)
- N: Miben hasonlítanak egymáshoz?
- T: Felsorolás...
- Bejelölés: Jelöljük a terepasztalon a teret ezekkel a kis fácskákkal, és a szobor helyére tegyük ezt a kis oszlopot!
- (Cselekedtetés.)
- Latinka képét pedig helyezzük a kirakóba!
- Most már megértitek, miért találkozunk annyi létesítményünkön Latinka S. nevével.
- N: Soroljatok néhányat!
- T: Művelődési ház, áruház, lakóházak, utca, laktanya.
- N: Melyiket láthatjuk itt a téren? (Jelölés makettal: Műv. ház.) Miért ezt a nevet kapta?
- T: Hangversenyeket, kiállításokat rendeznek benne. Több szakkör működik ott. A fiatalok táncolhatnak, szórakozhatnak esténként...
- N: Voltatok-e már benne ti is?
- T: Ott énekelt az énekarunk a „Kodály-hangverseny” alkalmával. Matinén is voltunk már. Fagyizni is lehet. Diavetítésen vettem részt a napközisekkel.
- N: Jól mondtátok, valóban a népé ez a ház, olyan, amilyent Latinka képzelt.
- Ki lehetne Latinka S., ha ma élne?
- T: Megyei tanácselnök, az ország egyik vezetője.
- N: Tegyük fel a művelődési ház képét is a szobor mellé! De róla, beszél ez a gyönyörű, új emeletes ház is! Mit találunk benne?
- T: Áruházakat, IBUSZ-t, lakásokat.
- N: Kik kaptak ott lakást?
- T: Veteránok.
- Szómagyarázat: Azok a családok, akik 1919-ben a nép jólétéért harcoltak. De itt laknak azok családtagjai is, valamint a későbbi idők, a német fasizmus üldözöttjei is.
- T: Édesapám mesélte, hogy ... bácsi is azért kapott lakást a Latinka-házban, mert a nyilasok üldözték, megkínózták, de ő mégsem árulta el, kinek van fegyvere, mivel a németek ellen harcolt.
- N: Látjátok, ők igazán bátor magyar emberek!
- Cselekedtetés: Ezt a szép makettet helyezzük a Latinka-ház helyére, s képét is tegyük a többi mellé!
3. Latinka utca és a laktanya
- N: Sétáljunk el most gondolatban abba az utcába is, amelyiket róla nevezték el! Merre men-nénk?
- T: Kossuth u., Bajcsy-Zs. u., Április 4. u., — abból nyílik a Latinka u.
- N: Jelöljük az utcát ezzel a tábláskával!
- (Cselekedtetés: Az utca nevének feltűzése.)
- Hol találunk a laktanya épületét?
- T: Az északi oldalon, középtájon.
- N: Könnyű felismerni, márványtábla jelöli ezt az épületet.
- T: Mi ott lakunk az udvarban. Most bevezetik a házba a vezetékes gázt.
- N: De örülne Latinka, ha látná, hogy ma ti így éltek.
- (Makett elhelyezése, kép a kirakóba.)
4. Részösszefoglalás:
- N: Ki volt Latinka Sándor?
- T: A Tanácsköztársaság egyik kaposvári vezetője. Termelőszövetkezetet alakított. Megszervezte a Latinka századot. Az urak kivégezték.
- N: Mi őrzi nevét a városunkban?

T: (Mutatják a terepasztalon: Latinka tér, szobor, ott a művelődési ház, lakóház, áruház, Latinka utca, és ott a laktanya.)

N: Miért neveztek el róla ilyen sok létesítményt?

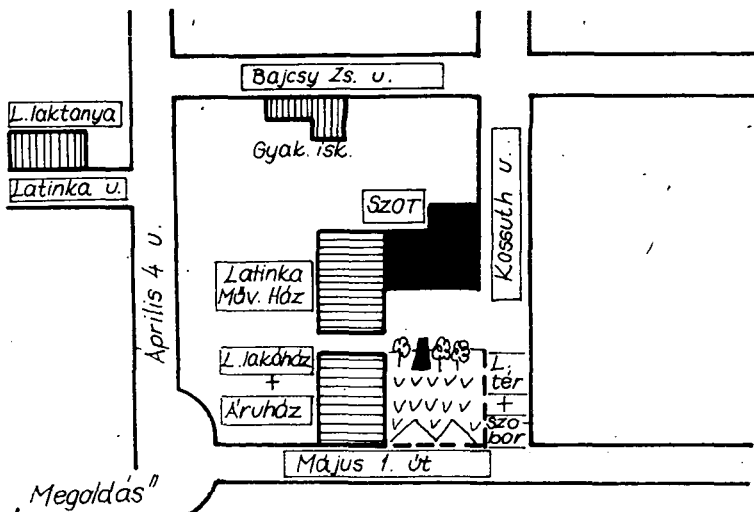
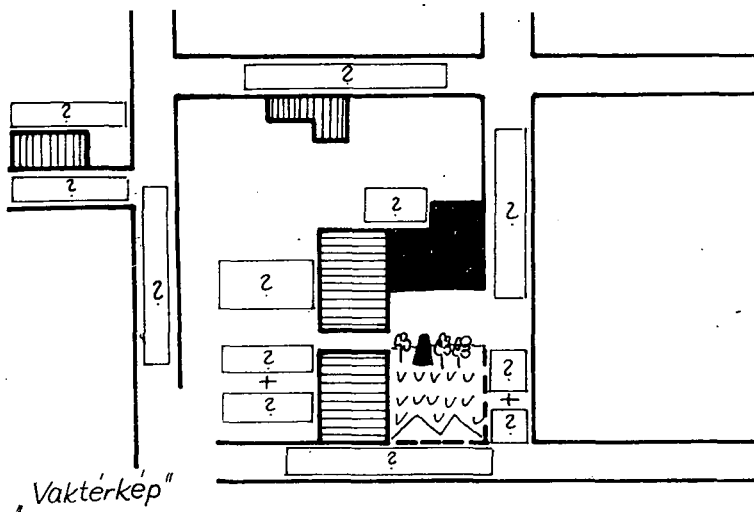
T: Mert ő éppen ezt szeretne volna megteremteni a nép számára: lakást, mindenféle árut és kultúrát.

5. Gyakorlás

A táblán egy vaktérképet láttok. Csak az iskolánk helyét jelöltem meg. Rakjátok fel rá a megfelelő utcák nevét, s az intézmények képét tűzzétek a megfelelő helyre!

a) utcák, terek ...

b) épületek ...



A tanulók eddig szerzett élettapasztalatainak és tanulmányainak megfelelően a legelemibb ismeretek (fogalmak, ítéletek) birtokában, valamint a közvetlen környezettel, a történelmi múlt egyes, legkiemelkedőbb jelenségeivel kapcsolatban – amelyek konkrét, szemléletes képekben elérhetők számukra – érzelmekkel és meggyőződésekkel cselekvő, aktív hazafias-érzésekkel kerülnek be a serdülőkorba.

A meggyőzés technikájára vonatkozó törvényeket Bousquie (1964) állította össze:

Ezek érvényesülését vizsgáljuk meg a következő órarészletek elemzésében:

1. A csere törvénye:

Ismernünk kell, alkalmaznunk kell a személyhez, bele kell helyezkednünk annak helyzetébe, akit meg akarunk győzni.

Áttekintve a tanulók teljes eddigi közös tevékenységét, az ebben tanúsított magatartásukat, a hazafias nevelés folyamatában is már valamilyen képet formálhatunk személyiségükről, beállítottságukról, érdeklődésükről, hajlamaikról. Tanulóink neveltségi szintjének megállapítása, a tanulók alapos ismerete segítségével további konkrét célokat, feladatokat tűzhetünk ki, amelyek nélkül további nevelőmunkánk nem képzelhető el.

Például bővíteni kell a 4. osztályos tanulók ismereteit a 1919-es Tanácsköztársaság, Latinka Sándor és harcostársai hősiességéről, eredményeiről, a harc bukásának okairól. A történeti momentumok iránt már különösen érdeklődnek s ehhez életkoruknak megfelelően kell „példát” adnunk. Adatokat gyűjtenek, feljegyzéseket készítenek, benne élnek. A célok megvalósulását békés, építő munkánk eredményei érzékeltetik, amelyeket a felszabadulás tett lehetővé.

A 4. osztályos tanuló már ismeri lakóhelye (városa) térképvezetését, el tud rajta igazodni, megtalálja a főbb útvonalakat, középületeket. Tudja hol a tanácsháza, művelődési otthon, hol van a hősök emlékműve stb. Lakóhelye környékét is megismeri. Vizsgálhatja ezeknek különböző tájait, szépségeit.

2. A tetszés törvénye

Annál hatásosabb a meggyőzés, ha egyre inkább olyan dolgokról beszélünk, amiket a gyermek szívesen hallgat, ami kiváltja tetszését, bizalmát.

A forradalmi harcokat megtestesítő emlékek érdeklik a gyermeket. Többet akar tudni ezekről az eseményekről, hősekről. Tetszik nekik a néhány életrajzi adat közreadása, Latinka és társai szép tervei, az 1945-ben beteljesült jóslat elmesélése stb. A kivégzés körülményeinek ecsetelése, a tevékenykedés gyűjtéssel, rajzzal, szemléltetéssel, fokozza a téma iránti érdeklődést, bizalmat és felkelti tetszését.

3. A megjelenítés törvénye

Legyen a meggyőzés eleven, szemléletes; például a kaposvári Tanácsköztársaság alatti más élet szemléletes bemutatása, amelyben a termelészövetkezetek, a gyárak példája, a munkáslakások stb. önmagáért szólnak. A Latinka téren tett séta haladó hagyományaink ápolásának konkrét tevékenységi formája, amely megjeleníti a világot, a valóságot.

4. Azonosulás törvénye

A meggyőzött követi a meggyőzött tetteiben, s azonosul azzal. A közös együttélés és együttműködés nyilvánul meg a következő tevékenységekben: Jelölések maketten, virág elhelyezése az emléktáblánál, emlékműnél. A legalapvetőbb erkölcsi normák fontosságának tudatosodása, azok meggyőződéses elfogadása – a kultúrház rendszeres látogatása, az emléktábla ápolása, gondozása.

A gyakorlás, a felügyelet és ellenőrzés, az értékelés (jutalmazás – büntetés) módszerét nem elemezhetjük e tanulmány keretében. De a szokások és készségek kialakításában alkalmazható eszközöket és tevékenységeket is csak érintettük.

A követelés, felvilágosítás és meggyőzés módszerére igyekeztünk néhány példát adni, hogy ezzel is segítsük az alsó tagozati oktató-nevelő munka színvonalának további emelését.



DR. MIHÁLY ENDRE
Szeged, Tanárképző Főiskola

A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás munkafüzet vezetésének didaktikai kérdései

A munkafüzet alkalmazásának jelentősége

Egyes tantárgyak oktatásában (földrajz, biológia) már régóta alkalmazzák igen jó eredménnyel a munkafüzetet. Az eddigi tapasztalat, illetve gyakorlat azt bizonyította, hogy a munkafüzet a tananyag feldolgozásában fontos didaktikai szerepet tölt be a megértés, a bevésés, a felidézés, illetve a begyakorlás és az ellenőrzés folyamatában. A gyakorlati foglalkozás tantárgy szempontjából különösen azért fontos a nyomtatott munkafüzet, mivel tankönyv nincs, így oktatásunk tankönyv nélkül folyik. Továbbá azért is, mert a Tanterv műveletekben határozza meg az oktatási feladatokat és ezekhez kapcsolva adja meg a megtanítandó elméleti ismereteket is. A munkafüzet rendszeresítésével – amely az 1972–73. tanévben már megtörtént az 5–6. osztályokban – sikerült nagy lépést tenni a tantárgy egységesebb, tartalmasabb oktatása felé. Így érdekesebbé és egzaktabbá is vált a foglalkozás tanítása, amelynek során elért jobb eredményről már nyilatkoznak a tárgyat oktató tanárok is. *Természetesen a munkafüzetek színvonalának további fokozásával majd elérhetjük a hatékonyságának növelését is!*

Napjainkig nagyon sokat beszéltünk már a hiányzó könyvről és a munkafüzetről, amelyeknek az eddigi hiánya – különösen az utóbbi időben – mindinkább érezhetően akadályozta az oktatás színvonalának emelését. Már az eddigi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy *a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás korszerűbb és hatékonyabb oktatása csakis akkor érhető el, ha a tanulók kezébe megfelelő segédeszközt adunk.* Úgy vélem, hogy az eddigi kutatások, tapasztalatok és megfigyelések eredményei már bebizonyították, hogy *a tankönyvek, illetve a munkafüzetek alkalmazásával szembeni eddigi álláspontot felül kell vizsgálni éppen a tantárgy hatékonyabb fejlődése érdekében.* Azok az ellenvetések, amelyek attól féltették a gyakorlati foglalkozást, hogy az elméletieskedés felé terelődik, ha tankönyvet, illetve munkafüzetet adunk a tanulók kezébe, ma már indokolatlannak látszanak.

Az eddigi eredmények alapján a munkafüzetek oktatáspedagógiai jelentőségéről az alábbi megállapításokat tehetjük:

- A foglalkozások szervezése és vezetése didaktikailag és pedagógiailag is tervszerűbbé vált.

- Több idő jut a tényleges feladatok: a művelési tevékenységek megtanítására.

- Az elmélet és gyakorlat összekapcsolása eredményesebb, a műveletek végzése tudatosabb.

- A jártasságok kialakulása gyorsabb, elmélyültebb és jobban ellenőrizhető.

- Elősegíti a tanulók önálló megfigyelő, kísérletező és gyűjtő munkáját.

- Nagymértékben segíti a tanulók művelési és technikai szemléletének kialakítását.

- Fokozza a tantárgy megszerettetését.

A munkafüzetek alkalmazásának felsorolt előnyei azt bizonyítják, hogy nélkülözhetetlenül jelentős helye és szerepe van a tantárgy oktatásában. A már említett tantárgyak keretében ismeretes didaktikai jelentősége mellett a gyakorlati foglalkozás oktatásában még a technikai szemlélet megalapozásában is nagy segítséget nyújt a munkafüzet.

A munkafüzet formai és tartalmi követelményei

A formai és tartalmi követelményeket természetesen több tényező határozza meg, így:

- a tantárgy oktatási-nevelési feladatai,

- a tantárgy jellege és módszerei,

- a tantárgy feltételei, pl. tankönyv, feladatlap stb.

A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás az általános tantárgyi sajátosságok mellett sok tekintetben eltérő, speciális sajátosságokkal rendelkezik, mint amilyenek például:

- a) a tantárgynak nincs tankönyve,

- b) a tantárgy hármas tárgykörre való tagozódása,

- c) a tantervi feladatoknak műveletekben való meghatározása stb.

Természetesen ezek mellett az alapvető sajátosságok mellett, illetve ezekből következően is jelentősek a speciális eltérések is. Ilyen jellemző sajátosságok: az órák foglalkozásokban való megtervezése és levezetése, az ellenőrzés, és értékelésben mutató eltérések.

Lényegében már a kísérleti munkafüzetek is e követelmények figyelembevételével készültek el. Mindezek az eltérések, de még ezek közül is a *tankönyv hiánya* eleve olyan oktatási igények kielégítését teszi szükségessé, hogy a munkafüzet tartalmazza azokat a legfontosabb tényeket, fogalmakat (művelési fogalmakat), amelyek nemcsak, hogy megértetik a végzendő műveleteket, hanem ennek alapján el is tudják végezni azokat a tanulók. De nem kevésbé fontos tartalmi és szerkezeti követelmény az is, hogy a munkafüzetben leírt ismeretek, valamint a tanulók írásos és rajzos munkája szervesen (programozottan) épüljenek egymásra, egészítsék ki egymást úgy, hogy igényeljék azok a tanulók fejlettségének megfelelő logikai, értelmi tevékenységeket. Ne legyenek benne értelmetlen fedések, felesleges ismétlések. Követelmény a munkafüzetrel szemben az is, hogy szemléletes formában utaljon a műveletek üzemi méretekben végzett módjára és annak produktivitására.

Továbbá tartalmazza a munkafüzet az önálló megfigyelések és kísérletek feladatait, amelyet a tanulók önállóan oldhatnak meg. Erre igen jó példa az alábbi munkafüzet részlet. (1. ábra.)

ÖSSZEL ÉRŐ SZÁNTÓFÖLDI NÖVÉNYEK BETAKARÍTÁSA; OSZTÁLYOZÁSI ÉS TÁROLÁSI MUNKÁI. A BURGONYA.

A burgonyát akkor szedjük, amikor már a szára részben vagy egészen elszáradt, a gumók megérttek, héjukat könnyen már nem dörzsölhetjük le.

Mit tanulhatok az élővilágórákon? Mi a különbség biológiai termés és gazdasági termés között? *A biológiai termés a virágból fejlődik ki. A gazdasági termés lehet a növény más részéből is (gyökér, szár, levél)*

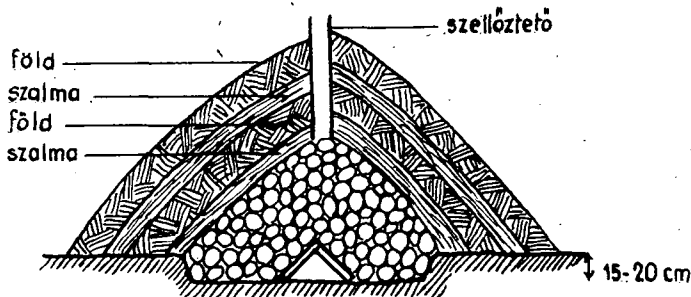
Melyek a burgonyaszedés szerszámai? *kapa a lazább talaj esetében, ásó a tömöttebb talaj esetében.*

A kiszedett burgonyát osztályozni kell, az alábbiak szerint:

1. *nagyság szerint*
2. *vetésre való felhasználás szerint*
3. *étkezésre való felhasználás szerint*

Miért jó, ha a burgonyaszárat elégetjük? *azért, mert a betegséget terjeszti*

A burgonyát eltárolhatjuk pincében, veremben, nagyobb mennyiséget azonban prizmában.



Burgonyaprizma

A prizmában csak száraz, ép és egészséges gumókat tegyünk. Nagyüzemben nemcsak az ültetést, de a szedést és az osztályozást is gép végzi.

A burgonyaosztályozó nagyság szerint osztályozza a gumókat, de a sérült, beteg gumókat kézzel kell kiválogatni.

Magyarország mely tájain termelnek sok burgonyát? *Nyírség - Somogy*

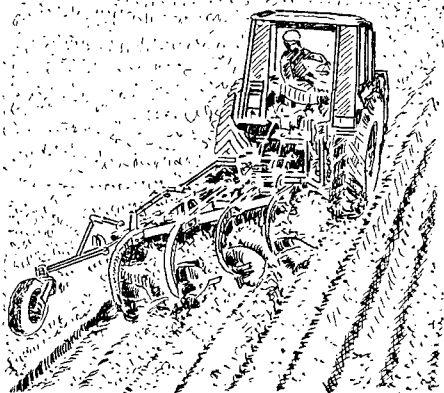
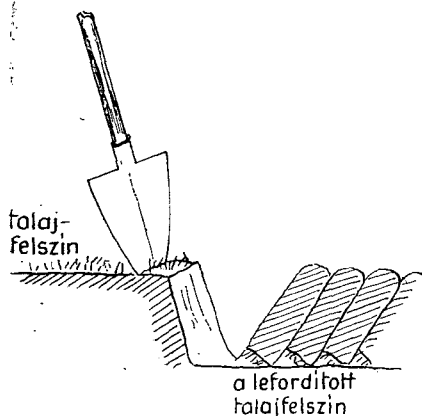
/1. ábra

Az egyes osztályok munkafüzeti anyagánál megtalálhatók az üzemekben alkalmazott gépek is, amelyek kiegészítik és támogatják az üzemi és technikai szemlélet kialakítását, illetve kialakulását. (2. ábra.)

TALAJFORDÍTÁS

(ásás)

A talajfordítás nemcsak puhítja, porhanyósítja a talajt, hanem meg is forgatja: a felső réteg alulra kerül, az alsó pedig felülre. Olyasformán kell végezni, mint a rajz mutatja.



Traktoreke munkában

2. ábra

A munkafüzetben vannak olyan ábrák, amelyek a gépek szerkezetét mutatják be és a gépek használatához nyújtanak ismertetést. (3. ábra.)

A munkafüzetek lapjai, mint általában a többi tárgyaknál is, úgy vannak meg szerkesztve, hogy csak a foglalkozáson elvégzett feladatok feldolgozásával, azaz a tanuló önálló munkájával válnak teljessé a tantervi követelményeknek megfelelően. Ennek alapján válik érthetővé és megtanulhatóvá a foglalkozások anyaga.

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy a munkafüzettel szemben azt az igényt kell támasztanunk, hogy kedvezően egyesítse a tankönyv és a munkafüzettel szemben támasztott követelményeket, illetve annak egy egészen sajátos (korszerű) szintézisét kívánjuk meg. Ez természetesen formailag is összetett feladatot jelent. A munkafüzeti munkák teljesítését szolgálják: a válaszoknak kihagyott helyek, vagy a kiegészítendő hiányos rajzok; vagy a magyarázó szövegeket nélkülöző ábrák stb. (4. ábra.)

Ezzel és a hasonló megoldásokkal a munkafüzetek aktivizáló, gondolkodtató jellege érvényesül.

A másik tartalmi és formai meghatározó tényező az, hogy a *tantervi műveletekben adja meg az oktatás feladatait*. Ennek tartalmi következménye, hogy a munkafüzetben is műveletekben van a foglalkozás anyaga feldolgozva úgy, hogy az oktatás keretjellege is biztosítva legyen. Ennek megfelelően a munkafüzet csak az általános műveleti jellemzőket adja meg, például: előöltés, csavaröltés, tűzőöltés, szegőöltés, keresztaszegőöltés, száröltés, láncöltés stb. Külön oldalak vannak szabadon hagyva azért, hogy oda kerüljenek a munkafolyamatok műveleti elemei és a műveletek indoklása, amely tulajdonképpen az elméleti ismeretek jelentős részét teszi ki.

A VARRÓGÉP MŰKÖDÉSE, SZERKEZETE, HELYES HASZNÁLATA

A varrógép története: Az ipar gépesítésével egyidőben megindult a kísérletezés, hogy olyan gépeket szerkesszenek, amely felváltja a fáradságos kézi varrást. A kísérletezők között voltak angol, osztrák, francia szabómester, akiknek gépe láncöltéssel dolgozott. A varrógép tökéletesítése Singer és Pfaff német gyárosok nevéhez fűződik.

A mai gépek magasán felülmúlják a régiek teljesítményét.

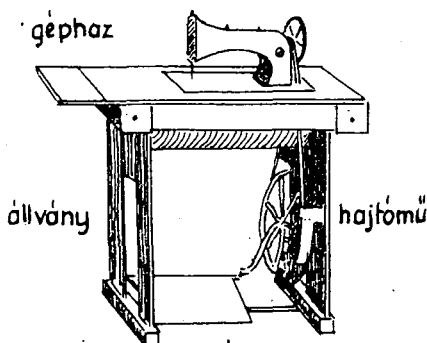
Géppel 100-at öltünk addig, amíg kézzel egyet.

A varrógép fő részei

1. Gépház
(géphej)
(géptest)

2. Állvány
(fa, vagy fém,
újakkal táska)

3. Hajtómű
(lábtaposó,
elektromos)



A varrógép

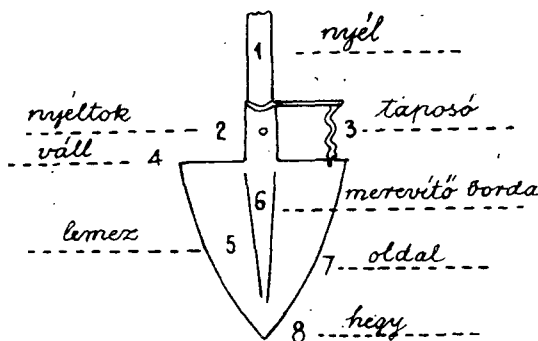
Írd le, milyen részeket ismertél meg az állványon: asztal, fiókok, lábak

a hajtóműn: taposó, hajtórúd, lendítőkerék, hajtósíj

a gépházon: kézikerék, alaplapp, géphej, gépkar, orvótartó, fonalhúzó, kelmetovábbító

3. ábra

A tantárgy *hármás tárgykörre való tagozódásából* következik, hogy osztályonként (koedukált) kétféle munkafüzet szerepel, és pedig a mezőgazdasági és a műszaki ismeretek és gyakorlatok anyaga egy munkafüzetben, a háztartási ismeretek és gyakorlatok a mezőgazdasági ismeretek és gyakorlatok anyagával szintén egy füzetben van.



4. ábra

A munkafüzet alkalmazásának és vezetésének elvei

A munkafüzet vezetését elsősorban a munkafüzet szerkezete, meghatározott feladatai és formai kivitelezése határozza meg. Ezenkívül a munkafüzet lehetőséget biztosít az önálló tanulói megfigyelések, gyűjtések, kísérleti feladatok változatos módon való feldolgozásához.

Minden tárgykör jelenlegi munkafüzete bevezetőjében a tárgykörre vonatkozó foglalkozások rendjét tartalmazza. A mezőgazdasági tárgykör keretében a kert vetéstervének rajza szerepel. A műszaki tárgykörben az eszközökkel, szerszámokkal és az anyagokkal kapcsolatos alapismeretek, a háztartási témakörben a tanulók egyéni felszerelésének felsorolása található. A műszaki és a háztartási ismeretek és gyakorlatok tárgykörben üres munkalapok vannak a műhelyrajzok és a szabásrajzok elkészítéséhez. Továbbiakban a tantervi feladatoknak megfelelő műveletek feldolgozása található meg, amelyben a nyomtatott szöveg (ismeretnyújtás) mellett kérdések, kitöltendő részek és magyarázó rajzok találhatók. Ezt mutatja be lényegében az 1. ábra is. Ezeken túlmenően olyan feladatok szerepelnek, amelyek főleg összehasonlító és gondolkodtató kérdéseket tartalmaznak. Azok az összefoglaló kérdések, amelyek egy-egy tárgykör befejezése után találhatók, alkalmat adnak a feladatlaphoz hasonló ellenőrzésre. Például az 5. osztály tavaszi időszak anyagának befejezésekor. (5. ábra.)

Jól kiegészül a munkafüzet az üzemi gyakorlatok és a tanulókísérletek megfigyelésének feljegyzésére szolgáló oldalakkal.

A megadott forma és keretek között is sok lehetőség kínálkozik a tanár saját elképzeléseinek megvalósításához. Tekintettel arra, hogy tantárgyunkban a munkafüzetnek aránytalanul nagy a szerepe, keresnünk kell az alkalmazásának a leghatékonyabb módjait. A korszerű oktatási folyamatban lényegében változott meg a táblavázlat szerepe is. Tantárgyunkban az ismeretszerzés, a megértés mozzanatain túlmenően az egész oktató-nevelő tevékenység állandó ható tényezőjévé kell tenni a munkafüzetet is. Elvárt követelmény, hogy a munkafüzet vezetése, alkalmazása ki lépjen a sablonos és olykor megterhelő tevékenységek sorából. A munkafüzetet úgy

ÖSSZEFOGLALÓ KÉRDÉSEK A TAVASZI IDŐSZAK MUNKÁIBÓL

1. Miért kell a gyomot irtani? Mert elszívja a táplálékot, árnyékolja a haszonnövényeket, terjeszti a kártevőket és a betegségeket

2. Miért kell kapálni? Gyomirtás, a talaj levegőztetése és lazítása miatt

3. Miért kell öntözni? A vízutánpótlás és a tápanyagok feloldása miatt

4. Hogyan öntöznek a nagyüzemben? Öntözőberendezések segítségével

5. Sorolj fel néhány dugványozásra alkalmas növényt! Szóló, muskátli, hagyma

6. Hogyan készíted elő a növényeket piaci értékesítésre (salátát, zöldhagymát, retek, stb.)? Mosás, tisztogatás, csomózás, kötözés, ládázás

7. Milyen rovarkártevőket ismersz? Rágók: lötétű, burgonyabogár, hernyók; szívók: levéltetű, pajzstetű

8. Hogyan védekezünk a rovarkártevők ellen? Permetezéssel, porozással, hasznos madarak elszaporításával, önszervezéssel

alkalmazzuk, hogy az aktív és segítő eszköz legyen a tantárgy oktatásában. Arra kell törekednünk, hogy a tanár ismeretnyújtó és a tanulók ismeretszerző közös munkájának folyamatában, annak eredményeképpen valósuljanak meg a munkafüzet tartalmi követelményei.

A munkafüzet vezetése, használata semmi esetre sem helyettesítheti a tapasztalati ismeretszerzést. A munkafüzet csak elősegítheti a művelti és érzékszervi tapasztalatokon nyugvó foglalkozásokat, de azokat sohasem helyettesítheti. A munkafüzet nem a tankönyvet kívánja pótolni, hanem a tanulói tevékenységek eredményességét hivatott elősegíteni. Nagy hibát követnénk el akkor, ha úgy értelmeznénk a munkafüzet alkalmazását, mint valami tankönyvpótló eszközt és eszerint megkövetelnénk a meg nem tanulandó szövegek értelmetlen, bemagolását is. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy *a munkafüzet csak az ismeretek megértését, a műveletek eredményességét hivatott elősegíteni, de azokat sohasem pótolhatja.* Tantárgyunknak nem a munkafüzet kölcsönzi a tantárgyi jelleget – ez csak erősíti azt –, hanem az a feladat, amelyet meg kell valósítania a tanulók személyiségének fejlesztésében. Ezt sohasem szabad figyelmen kívül hagyni. *Az öncélúan rajzolgató és hosszú szövegeket írogató tanár nincs tisztában a gyakorlati foglalkozás tantárgy általános iskolai feladataival.*

Mi a fő feladata a munkafüzetnek?

- Segítse elő a művelti tevékenységek tudatos végzését.
- Késztesse a tanulókat a gondolkodásra, fejlessze azok kombinatív készségét.
- Fokozza a megfigyelési készség kifejlődését.
- Segítse elő a műveletek reprodukcióját.
- Fejlessze a szaktárgyi ismereteket és a szaktárgyi nyelvezetet.
- Fejlessze a tanulók rajzos kifejező készségét.
- Neveljen a pontosságra.
- Késztesse a tanulókat gyűjtőmunkára stb.

A foglalkozások vezetésében a munkafüzet alkalmazásának többféle lehetősége van: a leggyakoribb mód az, amikor a foglalkozás előkészítő fázisában, vagyis a *foglalkozás első részében* alkalmazzuk. Ennek alapján a tanulók megismerik a majd végzendő műveleteket. Ennek során előzetesen felidéződnek a már meglevő ismereteik, rendeződnek, szerveződnek feladataik, amelyek elősegítik a műveletek eredményesebb végzését, a jártasságok kialakulását. A munkafüzet alkalmazásának ez a módja alkalmas arra, hogy felkészítse és motiválja a tanulókat a foglalkozás elvégzendő anyagára és a műveletek elvégzésére. A foglalkozások többségénél ezt a módot alkalmazzuk. Legfőképpen és rendszeresen a női kézimunka és a műszaki ismeretek és gyakorlatok keretében vezetjük így a munkafüzetet.

Gyakran alkalmazzuk a foglalkozások menetébe iktatott, *folyamatos füzetvezetést*, a magyarázó feljegyzések készítését. Főleg az összetettebb feladatok, műveletek, munkadarabok esetében folyamodunk ehhez a megoldáshoz. Jelentősége, hogy a tanulók folyamatosan frissen kapott információk alapján eredményesebben tudják végezni a feladataikat. Tulajdonképpen a frontálisan vezetett foglalkozások alkalmával is gyakran alkalmazzuk ezt a füzetvezetési módot.

Mind gyakrabban fordul elő, hogy a tanulóknak megfigyelési feladatokat adunk, amelyeket a foglalkozás közben kell nekik feljegyezni a szerzett tapasztalatok alapján. Fontos, hogy ezeknek a feljegyzéseknek meg legyen a jelentősége a műveletek végzése szempontjából. Kapcsolódjanak szorosan ezek a megfigyelések a feladatok megértéséhez, bővítéséhez és a bevéséséhez.

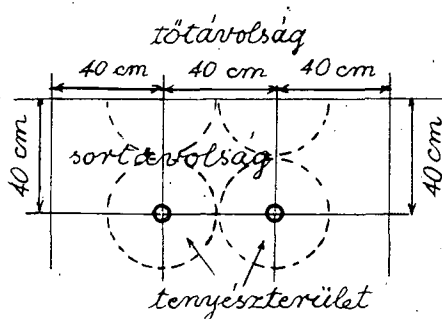
Kelkáposzta palántázása

Feltételei: a fejlett palántanövény

az időjárás

az előkészített talaj

Az ültetési távolság:



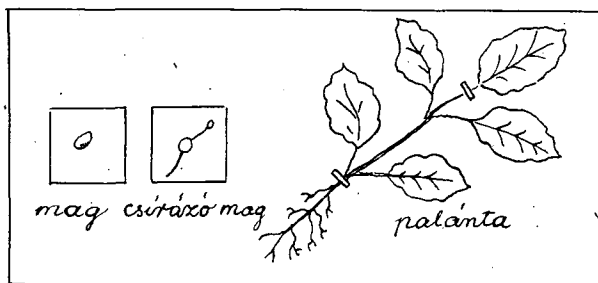
A palánta elhelyezése

Szükséges eszközök

sorkihúzó
ültetőfa
locsoló
árok
palántaszállító láda



FELADAT



6. ábra

Az sem ritka eset, hogy a munkafüzetet a *foglalkozás végén* a műveletek elvégzése után töltetjük ki a tanulókkal. Főleg az egyszerűbb műveleti tevékenységek esetében, vagy a már ismert műveletet tartalmazó munkafolyamat esetében alkalmazzuk ezt a módszert. Ez esetben a műveletek és ismeretek felidézésével, rendezésével összefoglaljuk és megszilárdítjuk a tudnivalókat. Nagy előnye, hogy a tanulók már tapasztalati ismeretekkel rendelkeznek és éppen a munkafüzet alkalmazása teszi képessé őket az önálló műveletterv-vázlat elkészítésére. (6. ábra.)

Végül előfordul a *foglalkozáson kívüli* füzetvezetési, gyűjtési mód is. Ez semmiképpen nem jelentheti azt, hogy a munkafüzet feladatait házfeladatként végeztessék a tanárok. A tanulók a kísérleti és az ügyeletesi megfigyelések tapasztalatait önállóan jegyzik be a füzetbe. Ezeket természetesen a tanár által megadott, ill. a füzetbe megtalálható szempontok alapján végzik a tanulók.

Tekintettel arra, hogy tantárgyunkban a munkafüzet egészen fiatal oktatási és tanulási segédeszköz, gondolnunk kell arra, hogy az alkalmazása mellett fő feladatunk ennek az igen hasznos eszköznek a tökéletesítése is. Ennek érdekében feltétlenül szükség van arra, hogy az alkalmazása során kritikus szemmel vizsgáljuk a munkafüzet minden tartalmi és formai vonatkozását. Felhasználom ezt az alkalmat, hogy megkérjem a szaktanárokat az észrevételeik és tapasztalataik összegyűjtésére és annak közlésére!



Győri György:

VETÉLKEDŐK KÖNYVE

A rádió és televízió segítségével csak növekedett a vetélkedők népszerűsége. Természetesen az iskolában is népszerű a vetélkedő. A megjelölt anyag összeállítása azonban nem könnyű. Jókor jelent meg Győri György kis könyve. Sok segítséget fog nyújtani a vetélkedők lebonyolításához. Kész anyagot, mintát, számtalan ötletet mutat be az általános iskolák alsó és felső tagozatos tanulói számára. Reméljük, hogy hamarosan egy újabb kötet megjelenéséről számolhatunk be.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Kőszegi Imre:

A KINCSTALÁLO

Egy kisváros omladozó kolostora és a luxus-szállóvá átalakított grófi kastély körül elásott kincset sejtének. A helybeli múzeum fiatal igazgatója a királysírokat kívánja feltárni, mások a király aranyát szeretnék megkaparintani. Az ásásokon helybeli diákok is dolgoznak. Kie lesz a kincs. A mulatságos és izgalmas könyv valóban jó szórakozást nyújt.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

A BÚVÁR ZSEBKÖNYVEK jó kalauzok a természetet, erdőt-mezőt járó kisdiákok kezében.

Ismét megjelent két kötet:

LEPKÉK

Ezek a színes szárnyú rovarok már igen korán felkeltették a gyermekek érdeklődését. Szívesen szaladgál utánuk, majd kifáradva megáll és megcsodálja a tova röpülő sokféle, sokszínű csodálatos lepkéket. A természet ezen káprázatosan szép kincsének a megismerésében segít a könyvecske.

A kis kedves kötet szerzője dr. Kalmár Zoltán, a pompás rajzokat Csépe Magdolna készítette.

HALAK

A vizek mélye sok titkot rejt. A titkok megfejtésében segíti a szerző, dr. Wiesinger Márton kis olvasóit. A könyv természetes vizeinkben élő halak mellett, az akváriumi díszhalakat is bemutatja. A csillogó üvegfalon át, egy célszerűen berendezett akváriumban fellebben a halak „titokzatos” élete. A rajzokat Z. Szabó János készítette.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

ÚJ MATEMATIKAI NEVELÉS

Az utóbbi években egyre több szó esik a matematikatanításról. Ennek több oka van. Elsősorban a matematikának a valóság megismerésében és a valóság leírását szolgáló tudományokban játszott szerepét és egyre növekvő jelentőségét kell megemlítenünk. A matematikának mint tiszta tudománynak az elmúlt évtizedekben tett rendkívüli gyors fejlődése mellett a matematika alkalmazásait is ki kell emelnünk. Az utolsó évszázadban lezajlott fejlődés mennyiségi változásai a matematikában is minőségi változásokat eredményeztek. Minőségi változásról kell beszélnünk a matematika belső, szerkezeti változásai miatt is, de minőségi változás következett be a matematikának az emberi gondolkodásban, a megismerésben betöltött szerepét illetően is.

A matematikában és annak szerepéről kialakult új elképzelések váltották ki azt a nemzetközi méretű mozgalmat, ami a matematika oktatásában az utolsó tizenöt évben kialakult. Olyan alapvető kérdések kerültek az érdeklődés középpontjába, mint a következők: Mi a matematikatanítás célja? Mit célszerű, ill. mit kell tanítani a kitűzött cél érdekében? Mi a korszerű matematikatanítás tartalma? Hogyan taníthatók meg a korszerű szempontokat is kielégítő anyagrészek? Röviden: Mit és hogyan tanítsunk matematikából, ha ezt korszerűen akarjuk tenni? Ha mindezekre válaszolni kívánunk, akkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a tanulók milyen teljesítményre képesek, mit kell még a matematikán kívül is elsajátítaniuk. S további számos kérdés merül fel, ha a probléma megoldására törekszünk.

Az itt felvetett és ezekhez hasonló kérdésekre kívánunk e rovat keretében válaszolni. Többször úgy, hogy bemutatunk egy-egy külföldi példát. Tájékoztatót nyújtunk az általános iskolát érintő matematikatanítási tapasztalatokról, korszerű iskolai matematika korszerű tanítási módszereiről.



SZENDREI JÁNOS
Szeged, Tanárképző Főiskola

Új irányok a matematika tanításában

A hagyományos iskolai matematikatanítás (pontosabban: számtan és mértan) tartalma a múlt század végén alakult ki. Módszerei évtizedeken át alakultak, változtak, fejlődtek. Értelmezhető okokból nemzetközileg is eléggé egységes képet lehet rajzolni mind a tartalmi, mind a

módszertani kérdéseket illetően. Ez az iskolai anyag lényegében a 18. századi matematikának az iskolai vetületeként alakult ki. Ezt tükrözi a tanított anyag szemlélete és gondolkodásmódja is. Bármilyen jól elsajátítják a tanulók ezt az anyagot, matematikai ismereteiket mégsem lehet

a mai szemmel és igényekkel korszerűnek minősíteni.

Az utóbbi évtizedek pedagógiai, pszichológiai, didaktikai kutatásainak fényében a hagyományos tanítási módszereink sem tekinthetők minden szempontból korszerűnek és kielégítőnek.

Az iskolai matematikatanításban felmerült elméleti és gyakorlati hiányosságok együttese az új utak keresését sürgette. Ennek nyomán az ötvenes évek második felében — a szakmai, pszichológiai, pedagógiai új kutatási eredmények birtokában — számos kísérlet indult meg a matematikatanítás korszerűsítésére. Az első tapasztalatok alapján 1962-ben került sor Budapesten az UNESCO rendezésében egy matematikatanítási szimpóziumra, amely összefoglalta és meghatározta a legfontosabb teendőket a matematikatanítás korszerűsítésében. Ennek a szimpóziumnak a határozatait ma is fontos irányítónak tartják számon a nemzetközi irodalomban. Jelentős lökést adott a kísérletek kibontakoztatásához. Azóta számos országban új, korszerű tantervek széleskörű bevezetésére került sor.

A korszerűsített tantervek számos közös vonásuk mellett tartalmi és módszertani szempontból lényeges eltéréseket is felmutatnak. Ennek ellenére igen jelentős a Nemzetközi Matematikai Unió (IMU) Nemzetközi Matematikaoktatási Bizottságának (ICMI) közreműködésével s az UNESCO kiadásában elkészült kiadvány, amelynek címe: *Új irányok a matematikatanításban* (III. kötet). (Ugyanilyen címen megjelent I—II. kötet egyes cikkek gyűjteménye.) Az 1973-ban megjelent III. kötet az UNESCO-nak „Az alaptudományok tanítása” c. sorozatnak a matematikával foglalkozó köteté. Ennek alapján összegezzük a matematikatanítás korszerűsítésének néhány kérdését.

Itt elsősorban az általános iskolának megfelelő kérdéseket és eredményeket tárgyaljuk, bár a korszerűsítés kérdése természetesen kiterjed a teljes iskolarendszerre. Az általános iskola utáni matematikatanítás problematikáját csupán érintjük, különösen azokon a helyeken, ahol a tanítás, illetve az egyes témák indokoltak.

Az *alsó tagozaton* jelentős változások következtek be. A számolás tanítása helyett a matematika tanítása került előtérbe, amely magába foglalja a számoláson kívül például a geometria, az algebra, a logika, a halmazok stb. tanításának az elemeit is. Ez a lényeges megkülönböztetés sokakban azt a látszatot keltette, hogy az eddig oly fontos, szinte egyeduralgó számolást elhanyagolják. Pedig csak arról van szó, hogy az egész számokkal, illetve a tőrrelkel való mechanikus számolást olyan keretbe ágyazzák be, amely több lehetőséget ad ezek fogalmi megértésére és a matematikai megismerésnek olyan módszereit mutatja be a tanulóknak, amelyek a későbbiekben tanulandó ismereteknek vetik meg az alapjait. Viták folynak abban a kérdésben, hogy a számolási készség és jártasság elsajátítása hogyan érhető el. Nincs egy-

séges álláspont abban a tekintetben sem, hogy milyen mértékben szükséges a számolási készség kialakítása, például hány jegyű számokkal való osztás gyakoroltatása szükséges, indokolt-e nagy számokkal felírható törtek közötti műveletek végzetése. A tanítás szempontjából nem érdekesebb-e inkább a matematikai fogalmak, a gondolkodás fejlesztésére fordítani az időt, s a szükséges számolási készséget ezzel párhuzamosan, sokféle alkalmazásban bemutatva kialakítani? Mindenesetre az új matematikai ismeretek, a matematikai gondolkodás fejlesztése és a matematika alkalmazásai az iskolai matematikatanítás céljaivá váltak.

A módszerekkel illetően előtérbe került valóság megfigyeltetésén, illetve megfelelő modellek tanulmányozásán keresztül a matematikai kapcsolatok, relációk megájtatása, felfedezése, ugyanannak a jelenségnek többoldalú bemutatása, tárgyalása. Így például a természetes számok szorzása fellep mint ismételt összeadás, mint két véges halmaz Descartes-féle szorzatának számossága, mint operátorszorzat stb. A tanulás nem csupán szavak memorizálása, a tanulás tárgyak, képek modellek felhasználásával történik. A tanulásmódot Piaget-féle koncepciója jelentős szerepet kap a matematikatanításban.

Ami a tanítás tartalmát illeti, abban eléggé kialakult az egység az alsó tagozaton. Valamennyi reformtanterv alapvető szerepet szán a halmazelméleti ismereteknek. Természetesen csupán egyszerű, szemléletes tárgyalásról van szó. Ennek keretében a halmazműveletek (tartalmazás, metszet, egyesítés, kiegészítő halmaz) tárgyalására kerül sor, itt is példákön keresztül. Fontos ezeknek az egyszerű példáknek a nyelvi megfogalmazása is. Hiszen eközben ismerkednek meg a tanulók a logika szempontjából oly fontos kifejezések jelentésével mint az *és*, *vagy*, *nem*, *minden*, *nem minden*, *van olyan*, *nincs olyan*, *ha...*, *akkor...* stb. A halmazelméleti ismeretek és a logikai ismeretek jól használhatóak a többi tantárgy keretében is. A korszerű matematikatanítás alapvető eleme a halmazok mellett a relációk tárgyalása is. Ez vezet el a rendezés, az ekvivalenciareláció, a függvény (leképezés), a kölcsönösen egyértelmű leképezés fogalmához, amelyeknek valamennyi tudományágban szerepük van. A természetes, az egész és a racionális számok megismerése, a közöttük fennálló kapcsolatok, a velük végzett műveletek is ebbe a keretbe foglalhatóak be. Az új programok foglalkoznak a valószínűségszámítással is, de mindig csak egyszerű tapasztalatok gyűjtésével, egyszerű kísérletek megfigyeltetésével. Eközben is számos lehetőséget biztosítva a számokkal való ismerkedésre, a műveletek gyakoroltatására. A statisztikai adatok gyűjtése, értékelése is többek között ezt a célt szolgálja. A geometriai tanítás is merőben más célt szolgál, mint a hagyományos oktatásban. Itt nem csupán a mérésben merül ki a geometria tanítása. A mérés tanítása mellett jelentős szerepet

kap a tér megismerése, a térbeli látás fejlesztése. Ugyanakkor olyan geometriai összefüggések megfigyeltetésére is sor kerül, amelyek nem a mérhetőséggel kapcsolatosak: például egy úthálózatban az útvonalak és csomópontok száma, a térképen az országok kiszínezése, a kockán a lapok, élek és csúcsok száma közötti kapcsolat. Tárgyalnak az egyes tantervek geometriai mozgásokat, tükrözéseket, általában transzformációkat. Ki kell azonban hangsúlyozni, hogy mindezeket — éppen a tanulásmóleti megfontolásokat figyelembe véve — az alsó tagozaton csak konkrét formában, s nem formális, deduktív formában ismerik meg a tanulók. Természetesen nem is egyetlen mértékben és mélységben sajátítják el az itt felsoroltakat. A különböző országok tantervei ezeket természetesen rögzítik.

Az UNESCO kiadványa felsorol és ismertet néhány olyan szemléltető eszközt, amelyet elég elterjedten használnak. Ilyenek: a színes rudak, a logikai készlet, a Dienes-féle készlet (a különböző alapú számrendszerek tanításához), vagy ezt helyettesítő eszközök, lyukas, ill. szöges tábla, Papy-féle minikomputer stb.

A kiadványban a mi felső tagozatunk és a középiskola anyaga együttesen van tárgyalva az egyes matematikai diszciplínák szerint.

Az algebra ma már nem csupán a mennyiségekkel és az egyenletekkel való számolást jelenti. Az algebra a struktúrák tanulmányozásával foglalkozik, s így sokkal általánosabban foglalja magában a hagyományos algebrai elemeket is. Fontos szerepe van az algebrai struktúrák között a csoportnak, a gyűrűnek, a testnek. Mindezeknek számos konkrét előfordulása van az iskolai anyagban, hiszen az egész számok az összeadás szerint, a racionális számok az összeadás szerint, a pozitív racionális számok a szorzás szerint, a zérustól különböző racionális számok a szorzás szerint csoportot alkotnak. De csoportot alkotnak egy geometriai alakzat tükrözései, forgásai, önmagára való egybevágó leképezései, ha a leképezések egymásutáni elvégzését tekintjük műveletnek. Mindezeknek az algebrai struktúráknak látni a közös vonásait abból a szempontból is fontos, hogy a műveleti tulajdonságaik közősek, függetlenül attól, hogy az egyes elemek számok, vagy tükrözések, vagy leképezések. Egyszerű példákön még az izomorfizmus megértetése sem nehéz, s ezzel az egyik legfontosabb XX. századi fogalomhoz is eljuthatunk. A 2×2 -es mátrixok (akár az egész számokkal, akár a racionális, akár a valós számokkal is képezzük őket) sok előnyt jelentenek abból a szempontból is, hogy elősegítik a lineáris algebra, a vektoralgebra, s ezzel a geometria számos kérdésének tanulmányozását. A geometriai transzformációk ugyanis leírhatók ezeknek a mátrixoknak a segítségével. Az algebrai műveletek lehetővé teszik például a legnagyobb közös osztónak, valamint a legkisebb közös többszörösnek a természetes számok halmazában mint műveletnek a bevezetését és tulajdonságainak leírását. Hasonlóan lehet al-

gebrai szempontból elemezni a halmazműveleteket és ezek tulajdonságait is. Az algebrai ismeretek elsajátítását célozza az ún. óra-aritmetika is, ami az egész számok mod m maradékosztályainak példákön való számolásánál a 12 többszöröseit elhagyva csak a maradékokkal számolunk, azaz mod 12).

A matematikatanítás korszerűsítésében legnagyobb vita a geometria oktatása körül zajlik. Pontosabban arról, hogy az euklideszi szintetikus axiomatikus geometriának van-e helye a mai matematikatanításban, s ha igen, mi a szerepe? Bourbaki (francia matematikai tudományos iskola elnevezése) „A matematika történetének elemei” c. könyvében ez áll: „Megengedjük, hogy a klasszikus geometria fontossága a matematika fejlődésében vitathatatlan. Ma azonban egy hivatásos matematikus számára ez a bányá már kimerült...” Tény, hogy az elemi geometria nincs a matematikai kutatások középpontjában. De a geometria volt a forrása számos algebrai, topológiai és analízisbeli struktúrának. A könyv megállapítja azt is, hogy a geometria a tanítás szempontjából mégis élő és eleven kell legyen, mert a geometriai intuíció, látásmód mutatja meg, mi fontos és érdekes és „megóv a problémák erdejében az eltévelyedéstől”. Ugyanakkor a geometriai szemlélet nem lehet csupán a fizikai tér látása. Az euklideszi geometriának számos értelmezése van, de ezek felépítése különbözik a hagyományos szintetikus geometriától, ezek a geometriát beépítik a mai matematika struktúrájának a világába. A modern geometria új perspektívákat nyit a tanulók előtt, felszabadítja képzeletüket. A korszerű matematikatanítás nem különíti el a geometriát. A geometria tágabb értelemben tanítandó, mint az euklideszi tér, hiszen a valóság leírására más terek is léteznek. A különböző országok új programjai elfogadják a mondottakat, de a megvalósításban nagyon különböző utakon járnak.

Hosszú időn át a matematikáról az volt a vélemény, hogy az a felvetett kérdésekre pontos egzakt választ ad. Ezt meg lehetett tenni addig, amíg a vizsgálatokban csak egy-két változó szerepelt. Már a XIX. században felmerültek olyan problémák, amelyeknek a megválaszolása teljes pontossággal a változók nagy száma miatt már lehetetlen volt. Ekkor kialakult a statisztika, majd a valószínűség-számítás, amelynek alapján bizonyos kérdésekre a választ csak közelítőleg, illetve bizonyos valószínűséggel tudjuk megadni. Az utolsó húsz évben bebizonyosodott, hogy már az alsó tagozaton ki lehet alakítani a „biztos”, „lehetetlen”, „lehetésges”, „valószínűbb”, „esemény” stb. korrekt intuitív fogalmát. A felső tagozatnak megfelelő osztályokban pedig a kombinatorikai valószínűség-számítás alapvető fogalmai alakíthatók ki, s ezek számos alkalmazása tanítható. Ugyanakkor a leíró statisztika több kérdése és alkalmazása is jól hasznosítható a tanításban. A középfokú

oktatásban a valószínűségszámítás további részei is tárgyalhatók, például feltételes valószínűség, valószínűségi változó, várható érték stb. A statisztika és a valószínűségszámítás tanítása a gyakorlati alkalmazásai miatt rendkívül indokolt.

Világszerte tendencia az *analízis* elemeinek a tanítása a középiskolákban. Az analízis tanítását didaktikailag nagyon fontos előkészíteni már az általános iskolában. Ennek fontos eszköze és módja a függvényfogalom kialakítása, az egyenlőségek, az abszolút érték, a közelítő érték, s a valós számok fogalmának és tulajdonságainak alapos ismerete. Az analízis mélységének, tanítandó fejezeteinek kiválasztása körül viták folynak, s az egyes országok saját helyzetüknek megfelelően alakítják ki az analízis programját.

A matematikatanítás korszerűsítésében igen jelentős szerepet kap a *matematikai logika* elemeinek tudatos felhasználása és alkalmazása. Az alsó tagozat anyagánál említettük, hogy a logika elemei elsősorban a tudatos és precíz nyelvhasználat segítségével vihetők be a tanításba. Nem arról van tehát szó, hogy a logika tanítására külön időkeretet kell biztosítani a matematika tanításán belül, hanem arról, hogy a logikai készség alakítása érdekében megköveteljük a logikának megfelelő nyelvhasználatot, a nyelviileg különböző, de logikailag azonos értékű átfogalmazásokat, s a következtetésekre nagyobb hangsúlyt helyezünk stb. A matematikai logika szimbólumainak használatára a különböző tantervek különböző időben térnek rá. A matematikai logika formális tárgyalása csak a középiskolában indokolt, ill. lehetséges. A logikai ismeretekkel olyan eszközöket kívánnak a tanulóknak juttatni, amelyek megkönnyítik a logikai eljárások alkalmazását. „A logikai eljárások szolgálhatják megvizsgálni és ellenőrizni az alkotás érvényességét, de sohasem engedhető meg, hogy úgy szabályozzák a matematikai vizsgálódásokat, hogy akadályozzák az alkotó gondolkodás fejlődését.”

A matematika *alkalmazásainak* széles lehetősége biztosított, hiszen a mindennapi élet számos területén nyílik erre lehetőség. Az UNESCO kiadványa részletesen ismerteti azokat a területeket, ahol a matematika alkalmazásainak bemutatása lehetséges mind az alsó tagozaton, mind a későbbiekben. Különösen a középiskola ad erre lehetőségeket, de ebben a témakörben is a különböző országok tantervei és programjai erősen eltérnek egymástól.

A matematikatanításban alkalmazott *módszerek és eszközök* (segédeszközök) tekintetében is jelentős változások következtek be. A matematikai nevelés kihangsúlyozott céljai: (1) Korszerű matematika tanítása; (2) Egységes matematika tanítása az alapvető fogalmak és strukturális segítségével; (3) A matematikai fogalmak

kifejtése és a számítási készség fejlesztése; (4) Annak megmutatása, hogy a matematika önálló tudomány s egyben fontos segédtudomány; (5) Annak megmutatása, hogy a matematika állandóan bővülő, fejlődő tudomány; (6) A matematizálás jobb bemutatása; (7) Több figyelmet szentelni a motivációnak és a matematikához való jobb hozzáállás kialakításának. A matematikatanítás módszertanának főbb kérdései: (1) A passzív befogadó tanulástól eljutni a matematika aktív elsajátításáig; (2) Az audiovizuális és új technikai eszközök használata; osztálymunka, csoportmunka, egyéni, differenciált foglalkoztatás. (3) A tanár új szerepköre; (4) Problémaszituációk felállítása, ezek megoldása; (5) A rajzok szerepe a tanításban; (6) Hangsúlyozandó a matematika nem lineáris tárgyalása, helyesebb az ún. spirális felépítés. (7) Fokozandó a matematikatanítás koordinálása más tárgyakkal. A matematikatanítás számos segédeszközt igényel. A szemléltetőeszközök széles változata alakult ki az elmúlt évtizedben. Nőtt a filmek, hurokfilmek szerepe. A rádió, televízió fontossága hangsúlyozott. Az írott segédanyagok köre is erősen bővült. A tankönyvek mellett megjelentek a feladatlapok, a programozott kiadványok, az ún. modulok, amelyek egy-egy anyagegységet különböző szintű tanulók részére dolgoznak fel stb. Mind több helyen kapnak szerepet az egyszerű asztali számológépektől kezdve a különböző nagyságú és kapacitású számítógépek is. Az iskolákban matematikai laboratóriumokat hoznak létre.

Az utolsó előtti fejezet az értékelés kérdéseivel foglalkozik, elsősorban elméleti szinten. Ennek kapcsán érinti a didaktikai taxonómiát is, ismertetve a B. S. Bloom, ill. T. Husén által bevezetett elnevezéseket. Megállapítja, hogy az értékelés a nevelés egy nagyon fontos része, s éppen ezért a későbbiekben több figyelmet kell szentelni az értékeléssel kapcsolatos kutatásokra.

Az utolsó fejezet a matematikai neveléssel és tanítással kapcsolatos kutatások fontosságára, s a további feladatok megoldásához szükséges kutatási területeknek mutat rá.

Összegezőként megállapíthatjuk, hogy az UNESCO ezen kiadványa rendkívül fontos szerepet tölt be és hűzágóptól a nemzetközi irodalomban is. De különösen fontos lenne ennek magyar nyelven való megjelentetése, mivel hasonló áttekintő, összefoglaló mű nem jelent meg még nálunk. Ez a tájékoztatáson túl egy olyan tükör szerepét is betölthetné, amelyikben megvizsgálhatnánk matematikaoktatásunk helyzetét, a korszerűsítésben megtett, illetve meg nem tett lépéseinket. A könyvet nagy haszonnal forgathatnák mindazok, akiket a matematikatanítás ügye érdekel, sőt azok is, akik az egész oktatásunk javításán és korszerűsítésén fáradoznak.

FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

VIDÉKI MÁTYÁS

Kúnadacs, Általános Iskola

A SÚLYPONTI ELLENŐRZÉS VAGY A TOTALITÁS ELVÉNEK ÉRVÉNYESÍTÉSE ÉS AZ ÉRTÉKELÉS OBJEKTIVITÁSÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE TÉMAZÁRÓ FELADATLAP ALKALMAZÁSAKOR.*

Ismét előtérbe került az ellenőrzés – értékelés kérdése a mindennapi oktató-nevelő munkában. Ezt tükrözi a pedagógiai lapokban az elmúlt években megjelent, e témával foglalkozó számos írás. Az ellenőrzés – értékelés módszerével szemben támasztott fontosabb követelmények ismertek. Tehát nyújtson információt az egyes tanulók és az osztály egészének ismereteiről! Segítse elő az ismétlést, összefoglalást, rendszerezést, gyakorlást, alkalmazást! Nevelje a tanulókat rendszeres munkára, legyen motiválójá a tudásvágynak!

Napjainkban néhány követelmény teljesítésének jelentősége különösen megnőtt. Melyek ezek? Az ellenőrzés – értékelés folyamatossága, minden tanuló bevonása ennek folyamatába és kiterjesztése az egyes tantervi fejezetek teljes szélességében és mélységében. Úgy kell ezt megvalósítani, hogy a tanulók gondolkodóképeségének fejlesztését is szolgálja.

Érthető tehát, hogy a tanulók írásban történő ellenőrzése – értékelése miért nyer gyakorlati alkalmazást. Különböző módozatai közül a feladatlapok jelentősége a legnyilvánvalóbb. Ezért a továbbiakban az ellenőrzés – értékelés leglényegesebb kérdéseit egy témazáró feladatlap kapcsán kívánom áttekinteni, amelyet az élővilág tantárgy 6. osztályos anyagában szereplő „Az erdő élete” című témakörhöz készítettem.

Az első teendő a témazáró feladatlap elkészítése során, a témakör tartalmi elemzése volt. Tehát szükséges volt annak megállapítása, hogy a témakör mely ismereteket (tényeket, fogalmakat, szabályokat) foglal magában. Tartalmazza az erdő életközösségébe tartozó állatok habitusára, szervezeti felépítésére, táplálkozására, életmódjára vonatkozó ismereteket. Továbbá az erdő életközösségébe tartozó növények alaktanára, jellemző szerveire, jelentőségére, felhasználására vonatkozó ismereteket.

Az általános megfogalmazáson túl, konkrétan is megjelölhetők a fontosabb fogalmak. A növényekkel kapcsolatos 34, és állatfajokra vonatkozik 46 fogalom.

Néhány szabályra is utalni kell, amely a helyes gombafogyasztásra, az erdő védelmére, a madárvédelemre vonatkozik. Végezetül, de nem utolsósorban „Az erdő élete” témakörének más témakörökkel való kapcsolataira, mint például az 5. osztály anyagában szereplő „Mezőgazdasági háziállatok” vagy a 7. osztály anyagában szereplő „Az állat szervezete” című témakör esetében.

A témazáró feladatlap elkészítése során második teendő volt annak meghatározása, hogy a témakör ismeret anyagából melyeket tartalmazza a feladatlap. Az ellenőrzéshez – értékeléshez kétféle – totális és súlypontozott – témazáró feladatlapot készítettünk.

A totális témazáró feladatlap a témakörben szereplő ismeretek átfogó, részletekre is kiterjedő ellenőrzését – értékelését teszi lehetővé. Az elkészített témazáró feladatlap 21 egyedi-, 6 általános-, 11 egyszerű-, 12 összetett-, 2 jelenség fogalmat tartalmaz, továbbá 10 egyéb tényt és leírást; 15 feladat formájában.

A súlypontozott feladatlap egyik fontos jellemzője az ismeretek csökkentett

* Részlet a Tudományos Diákkörök XI. Országos Konferenciáján tartott előadásból. A pályamunka második díjban részesült. Készült a Szegedi Tanárképző Főiskola Növényteni Tanszékén Jóna Zoltán docens irányításával.

mennyisége, jelen esetben az elkészített súlypontosított feladatlapon csak 10 feladat szerepel. A témakör súlyponti ismeretei pontosan meghatározhatók. Az erdő életközösségbe tartozó növények szervezeti felépítése, fejlődése számos eltérést mutat az eddig megismert növényekhez képest. Például az Erdei pajzsika szervei és fejlődése, a Gyilkos galóca részei. Az állatok szervezeti felépítésében életmódjában viszont számos hasonlóság van a már tárgyalt típusállatokéval. Például a gerinces – emlős – patás – páratlanujjú patás fogalomrendszer, a növényevő, rovarevő fogalma, és így tovább.

Ezért a súlypontosított feladatlapon 10 feladata közül 6 növénytani, 4 állattani ismereteket tartalmaz.

Tehát az eddigiekben meghatároztuk azokat az ismereteket, amelyek ellenőrzése szükséges. De melyek azok a szempontok, amelyek alapján ezek értékelését el kell végezni? Másképpen megfogalmazva miképpen biztosítható az értékelés objektivitása?

A módszer kidolgozását Nagy József végezte el, de ezt csak az országos felmérések esetében volt célszerű alkalmazni. Ezért a következő egyszerűsített változatot ajánljuk a gyakorló pedagógusoknak.

Kiindulópontul szolgál az, hogy a feladatok eltérő nehézségűek, így megoldásuk is különböző szintű logikai műveleteket igényel.

Egy feladat nehézségét, az azt felépítő részek mennyisége és minősége határozza meg. A feladatokat felépítő önálló értékelést kívánó részeket alternatív egységeknek nevezzük.

- A) Sorold fel az erdő életközösségbe tartozó virágatlan növényeket!
- a) b)
c) d)
e)

1	2	3	4	5

Például a totális témazáró feladatlapon A) feladata 5 alternatív egységből áll. Ezek a következők: (Erdi pajzsika, Zuzmók, Mohák, Csiperke, Gyilkos galóca). Az alternatív egységek minőségét a szint súly fejezi ki. Négy szint súly van: 1. a megnevezés; 2. reprodukció; 3. operatív alkalmazás; 4. megismerő alkalmazás. Az egyes szint súlyokat eltérő pontszámmal (1–4) fejezzük ki.

Tehát a szóban forgó feladat öt alternatív egységből áll, amelyek a reprodukciós szint súlyt képviselik. A feladat így összesen 10 pont értékű.

B) Csoportosítsd az erdő életközösségbe tartozó növényeket virágzatuk alapján!

1	2	3	4	5
4	4	3	3	3

Vizsgáljuk meg a totális témazáró feladatlapon B) feladatát! Ez a feladat a felépítő részek mennyisége vonatkozásában az előző A) feladattal megegyezik, mert 5 alternatív egységből épül fel. De az alternatív egységek minősége eltérő, hiszen 2 alternatív egység a megismerő alkalmazás szintjét, 3 alternatív egység az operatív alkalmazás szintjét képviseli. A B) feladat 8 + 9, tehát 17 pont értékű.

Az eddigi eljárással sikerült megállapítani az egyes feladatok abszolút pont értékét. Ám végső cél az, hogy az adott feladat (vagy egy meghatározott része: al-

ternatív egysége) pontszáma megfelelően az említett teljesítményrészlet tényleges súlyának. Ezért szükség van a feladatok relatív pontértékének megállapítására. Ez úgy lehetséges, ha megállapítjuk 1, 2, 3, 4 pontos színtípusok az összes pontérték (139), illetőleg (119) hány %-át képezik. Ezek a százalékos megoszlású viszonzyszámok a százalékpontok: %p.

A tanulók a totális témazáró feladatlap feladatainak hibátlan megoldása esetén 135 pontot szereznek – ez 100%-os teljesítménynek felel meg. A bemutatott eljárással azonban az is meghatározható, hogy valamely feladat, vagy valamely alternatív egységének megoldása hány %p, tehát a teljesítmény hány %-át képezi.

Természetesen végül érdemjegyen is ki kell fejezni a tanulók teljesítményét. A teljesítmény nagyságát mutató %p-ot érdemjeggyé kell átalakítani. Ennek egyik célszerű módja: 0 – 30%p (1), 31 – 50%p (2), 51 – 70%p (3), 71 – 90%p (4), 91 – 100%p (5).

Kísérletet végeztünk arra vonatkozóan, hogy a tanulók teljesítménye totális vagy súlypontozott témazáró feladatlapal történő ellenőrzéskor – értékeléskor nagyobb? Ezért a kísérletben résztvevő egyik osztály „Az erdő élete” című témakörből származó ismereteit totális témazáró feladatlapal, míg a kísérletben résztvevő másik osztály ismereteinek ellenőrzését súlypontozott témazáró feladatlapal végeztük el.

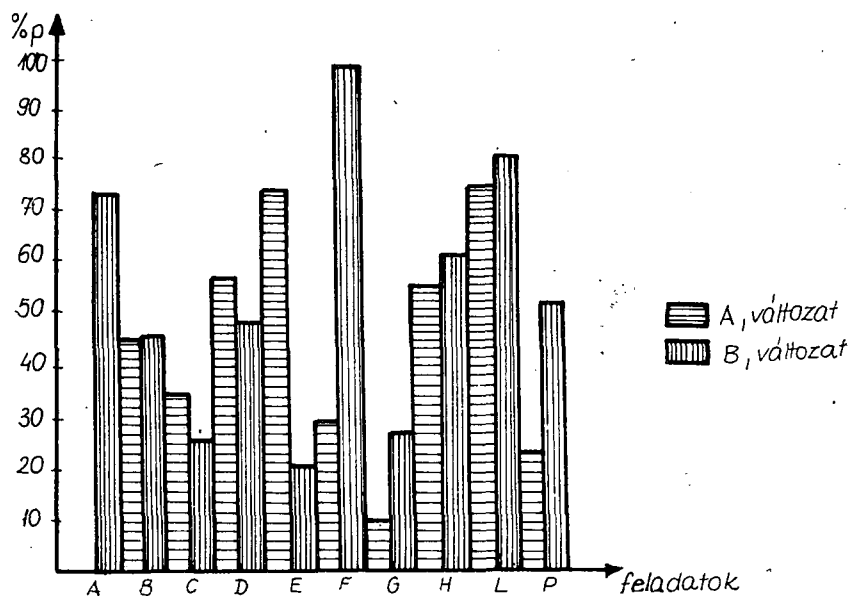
A tanulók teljesítményeinek összehasonlítása a következő képet mutatja. A táblázatból kitűnik, hogy a tanulók teljesítményei közel azonosak. Az eltérés mindössze 1,2%p a súlypontozott feladatlap javára.

%p	tanulók száma	
teljesítmény	A) változat	B) változat
0— 30	3	3
31— 50	10	9
51— 70	10	10
71— 90	2	3
91—100	0	0
%p átlag	49,6	50,8

A kísérlet célja az volt, hogy kiderítse: a tanulók melyik feladatlap alkalmazása esetében tudnak többet a súlyponti ismeretekből. (1. ábra)

Ez a grafikon tartalmazza a súlyponti feladatok megoldásának átlag százalékpont értékeit mindkét feladatlap esetében. Az adatok azt bizonyítják, hogy a súlyponti ismeretekből a súlypontozott témazáró feladatlap esetében lényegesen jobb eredményt értek el. Nyilvánvaló, hogy a tanulók átlag %p teljesítményei csak látszólag azonosak, valójában lényeges eltérések mutatkoznak. Ennek oka az, hogy a súlyponti ismereteket ellenőrző – értékelő feladatok megoldása összetettebb logikai műveleteket igényel, mivel az ismeretek színtípusa is magasabb minőségű. Kiegyenlítőds, a látszólag azonos teljesítmény, a totális feladatlapon szereplő egyszerű logikai műveleteket igénylő, alacsony színtípusú feladatok révén jön létre.

A kísérlet kapcsán a harmadik kérdés az volt, hogy a totális feladatlapal vagy a súlypontozott témazáró feladatlapal történő ellenőrzés – értékelés segíti jobban elő a tantervi feladatok megoldását? A jelenlegi tanterv maximális igényeinek nem tud eleget tenni minden tanuló. Ezért fontosabb feladatnak kell tekinteni a súlyponti ismeretek elsajátíttatását, mint a tantervileg előírt ismeretek totális elsajátíttatását. Ennek alapján úgy ítélik meg, hogy a súlypontozott témazáró feladatlap eredményesebben szolgálja a tantervi követelmények megvalósítását.



1. ábra

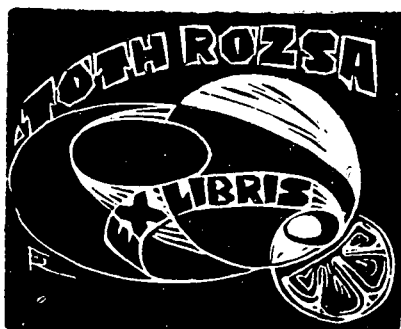
Végössorban szükségesnek látjuk az ismeretek súlypontosításának megvalósítását az oktatás folyamatában. A súlyponti ismeretek korszerű ellenőrzésének – értékelésének fontos eszköze a súlypontosított témazáró feladatlap. Kísérletünk eredményeiből erre vonatkozóan az alábbi következtetéseket vontuk le.

1. Az ismeretek totális feladatlapral és súlypontosított témazáró feladatlapral történő ellenőrzéskor – értékeléskor a tanulók látszólag megközelítően azonos teljesítményt értek el.
2. A súlypontosított ismeretekből lényegesen jobb teljesítményt nyújtanak a tanulók a súlypontosított témazáró feladatlapral történő ellenőrzéskor – értékeléskor.
3. Az ismeretek súlypontosítása és a súlypontosított témazáró feladatlap alkalmazása eredményesebben szolgálja a tantervi követelmények megvalósítását.
4. Indokoltnak látjuk a vizsgák kiterjesztését a totalitás és a súlypontosítás viszonyának pontos meghatározására: a súlypontosítás célszerű mértékének megállapítására.

A jelenlegi körülmények között a súlypontosítás elvének érvényesítése különösen indokolt. A totalitás elvének érvényesítése csak akkor látszik célszerűnek, ha a tananyagot – a súlypontosítás szellemében csökkentjük. Ekkor valószínű lesz a tantervi követelmények és a totális feladatlapok által megkívánt ismeretek egybeesése.

A probléma sürgető voltát fejezi ki a következő megállapítás is: „Tankönyveink az ismeretek maximumát igyekeznek adni. Az élet a jelenlegi fejlődés során azt a kérdést tette fel nekünk: többet adjunk-e, vagy kevesebbet, de mélyebben és alaposabban, a jelenleginél sokkal nagyobb nevelő hatékonysággal.” (1)

A kérdés kapcsán újabb kérdésekre kell választ keresnünk – tehát az ellenőrzés – értékelés problémaköre újabb pedagógiai kísérletek tárgya lesz.



Tóth Rózsa

1964-ben végzett a Szegedi Tanárképző Főiskolán Fischer Ernő tanítványaként. Azóta szegedi általános iskolákban tanít. Jelenleg a tarjantelepi általános iskola rajzszakos pedagógusa. Tagja a Bartók Béla Művelődési Központ kisgrafikai klubjának. Linóleum-metszeteivel több amatőr kiállításon vett részt, csomózott subatechnikával készített textilképeit két alkalommal mutatta be. A Csongrád megyei amatőr képzőművészek 1973. évi kiállításán díjat nyert linó-metszeteivel.

Ha ma, változó világunkban pedagóguseszeménnyről esik szó, a jelzők sorából nem maradhat el az „alkotó” sem. Az alkotó pedagógusok minél nagyobb tábora a hatásos nevelőmunka egyik alapbázisa. Az „alkotó pedagógus” definíciója meghaladja ez írás kereteit, annyit azonban itt is el kell fogadnunk a teljesség igénye nélkül, hogy az alkotó pedagógus saját szakterületén önálló produkciót hoz létre. Rajzszakos tanároknál ez legtöbb esetben képzőművészeti alkotás. Ilyen alkotó rajzszakos pedagógus *Tóth Rózsa*.

Nem volt rövid és egyivelésű az az út, mely a főiskolán festett portrékísérletektől a mai grafikai lapokig és textilképekig vezet. Tóth Rózsa alig két éve vette kezébe a linóvésőket, késeket, hogy rajzait, vázlatait a sokszorosító grafika sajátos ágába, a linóleummetszet műfajába ültesse át. Ha végiglapozzuk metszeteinek sorát, a fekete-fehér lapok arról árulkodnak, hogy Tóth Rózsa erős és meghatározó szálakkal kötődik a valósághoz: a természet érzékelhető részleteihez, táji élményekhez, virágokhoz, fákhöz, emberekhez, emlékekhez. Átköltött, átírt lapjain is a valóság felismerhető motívumait rendezi új és harmonikus egységbe. Tónusos rajzi vázlatok után készülnek linóleumba metszett lapjai. Az átköltés, az átrendezés az új műfajág szabályai-törvényei ismeretében és szellemében alakul. Ez a grafikus igazi és nemes feladata: egy élmény-inspirálta vázlatból műalkotást formálni. A tónusokat foltokká, fekete-fehér hálóröndszerré, új minőségű felületté formálni — műalkotást létrehozni. Ez a feladat pontos és cél-



Vizparton



November

tudatos kifejezési szándékot, biztos mesterségbeli tudást és nem kis fantáziát követel. Úgy tartják, hogy a metszőgrafikusok határozott emberek. Hiszen minden mozdulatuknak, vésőjük minden villanásának maradandó nyoma van. Jelek indulatról, vérmérsékletéről, tehetségről, emberről. Műveik: feketék és fehérek határozott foltrendszerai. Alkotásaik: egymással perelő ígenek és nemek, állításokban és tagadásokban születő harmónia szigorú rendje.

A sokszorosító grafika készítője, így Tóth Rózsa is, egyszerre művész és mesterember. Művész, mert művészi produktum megálmodója, az „adott világ varázsaainak mérnöke”, de kézműves mesterember is, amikor maga elé teríti a linoleumot, kezébe veszi a vésőket és késeket, igazítja az éles szerszámokat, nyakig nyomdafestékes és tekeri a lehúzóprés kerekét. E kettősség adja művei nemességét, tartalmasságát, ez ad hitelt lényegremutató mondanivalójuknak. Munkájuk nyomán születik a tenyérben meghúzódó ex-libris és a nagyméretű grafikai lap, környezetünk megszépítői.

Tandy Lajos



Virágok



Leningrádi emlékek

HODOSI ZSUZSANNA
Jászberény, Tanítóképző Intézet

Orosz nyelvoktatási kísérlet az alsó tagozatban

1. Az 1971-ben Moszkvában a „Pedagógika” kiadónál új nyelvkönyv (1) jelent meg a külföldi iskolák tanulói számára. A tankönyv az audiovizuális módszerrel történő oktatás elvei szerint harminc leckében (100—120 órában) ismerteti meg a 8—10 éves tanulókat az orosz nyelvvel. A tanfolyam anyaga három egymást kiegészítő részből áll:

1. A tanulók nyelvkönyve
2. Tanári kézikönyv
3. Hanglemez-összeállítás

A Jászberényi Tanítóképző Intézet Gyakorlóiskolájában az 1972/73. tanévben kísérleti nyelvoktatást kezdtünk a szakosított tantervű 3. osztály egyik csoportjában a tankönyv szerint. Az osztály másik csoportjában az oktatás a szakosított tantervű alsó tagozatos tankönyv alapján folyik.

A két tankönyv párhuzamos alkalmazása sokoldalú összehasonlításokat tesz lehetővé. Különösen nagy segítséget nyújt a tanári kézikönyv (2), amelynek használata nemcsak a nyelvoktatás szempontjából annyira értékes orosz nyelvűséghez nyújt maximális segítséget, hanem a 8—10 éves korú gyermekek szempontjából nagyon fontos játékos, szituáción alapuló oktatáshoz is sok jó tanácsot ad.

2. A tankönyv szemléletes képei mellett párbeszéd formában írt szövegek eredeti orosz szituációt teremtenek, dramatizálhatók, gyermekrajzokkal kifejezhetők, ami jó lehetőséget nyújt az aktív, következtető munkán alapuló oktatásra. Az ily módon elsajátított téma aktívan él a tanulóknál, pl. azt, hogy hol az autóbussz-megálló, a „moszkvai Gorkij utcában” tanulják meg megkérdezni, s majd később a valóságos orosz környezet sem fogja zavarba hozni őket, s természetessé válik számukra az aktív nyelvhasználat.

Orosz órákon gyakran játszunk az udvaron, sétálunk az utcán, a játék a legfontosabb módszerünk, de a legproduktívabb is. A gyermekek észre sem veszik, sokat tanulnak egy-egy játék vagy séta alkalmával.

Ezek az órák nem kell fegyelmeznit, nem lehet szigorúbb büntetési forma a tanuló számára, minthogy kimarad a játékból. Hogy valóban szeretik az ilyen úton megismert nyelvet, arra nem kell jobb bizonyíték, mint a délutáni szabadidőben egyre gyakrabban felhangzó orosz dalok, játékok.

A helyes kiejtés elsajátítását a tankönyv anyagát feldolgozó hanglemezek segítik. A hangle-

mezek anyagát a könnyen kezelhetőség érdekében magnetofonszalagra, a tankönyv rajzait diára vittük át. Így megoldódott az anyag feldolgozásakor a tankönyv tanulónkénti használatából adódó szétszórtság problémája.

A kézikönyvben alapvető módszertani követelményként megjelölt szituatív irányultság és a logikus következtetésen alapuló megszilárdítás a játék módszerként való alkalmazásával a tankönyv kettős oktatási céljának megvalósítását segítik elő: a nyelvtanulás mellett a nyelvet beszélők, a szovjet gyermekek életének és hazájának a megismerését.

A nyelvtanulást a meghallgatás, kiejtés, olvasás, írás fokozatainak betartására lehetőséget adó hanglemezek és szemléltető képek mellett a gyermekek életkori sajátosságainak legjobban megfelelő témák is elősegítik. Ezek dramatizálhatók, szituációt teremthetnek, aminek a gyermek kedvvel lesz aktív részese.

Már az első órán megteremtődött az azóta sokrétűvé vált orosz nyelvi környezet. Az órakezdés adhatja a nyelvi szituációt, ami természetesen hasznosítható, ha egybeesik a tankönyv anyagával is, mint ebben a tankönyvben, és nem nyelvi „plusz”-ként kell azt megtanítani, (mindjárt az első órán túlterhelve a tanulót, vagy az első órán jó irányban induló nyelvoktatást merőben ellentétes irányú órák követik, kiszakítva a tanulót az órák adta szituációból).

Nyelvi óráink első szituációja az órakezdés, az ismerkedés, majd az óravégi búcsúzás, ezek jelentik az új nyelvkönyv első témáját, s ezt szemlélteti a tankönyv képanyagával, ezt a témát dolgozza fel a hanglemez is. A tankönyvben szovjet iskolával, szovjet iskolásokkal ismerkedünk, megnézzük, meghallgatjuk, hogyan köszönnek az óra elején. Kórusban és külön-külön ismétljük, majd eljátsszuk az órakezdést, hogyan üdvözlük az orosz gyermekek a belépő tanárt. A köszönést az ismerkedés követi. A tankönyv kedves, színes figuráival ismerkedünk, megnézzük, meghallgatjuk, hogyan köszönnek az óra elején. Kórusban és külön-külön ismétljük, majd eljátsszuk az órakezdést, hogyan üdvözlük az orosz gyermekek a belépő tanárt. A köszönést az ismerkedés követi. A tankönyv kedves, színes figuráival ismerkedünk, megnézzük, meghallgatjuk, hogyan köszönnek az óra elején. Kórusban és külön-külön ismétljük a szöveget diával szemléltetve az adott figurákat, majd globális módszerrel olvasunk.

Az írás, mint következő lépés, csak a hatodik leckében szerepel. Most már orosz nyelven folytathat tovább az egymással való ismerkedés. „Ki

ez? Ez Kati.” — hangzanak el az első kérdések, természetesen orosz nyelven, s követik őket a válaszok. Ezzel megteremtődött az első játék lehetősége is, ezen a módon folyhat tovább a játékos tanulás, a kérdésfeltevés és válaszadás begyakorlása az adott lexikával. A hunyó feladata, hogy eltalálja a kérdést feltevő nevét. A kérdező hangját elváltoztatva kérdezi: „Ki ez?”, a hunyó megpróbálja eltalálni a kérdező nevét, ha eltalálta, az eltalált nevű tanulóval a hunyó helyet cserél. Így jutunk el vidám hangulatban az anyag teljes elsajátításáig.

A tankönyv következő rajza a találkozás szituációját szemlélteti. Az előbb megismert gyermekek találkoznak egymással, üdvözlők egymást. A tanulók készek a szereplésre, a lexika elsajátítása után lelkesen vállalkoznak Natasa és Szása találkozásának a megjelenítésére, majd később ők maguk lesznek a szituáció valóságos szereplői. Óra végén búcsúznak az orosz gyerekektől, mi is búcsúunk egymástól. A tanulók legfőbb élménye az első nyelvi órán a játék volt, így válhattak jó barátjává az óráknak, hiszen életkoruk legfontosabb követelménye még a játék, s csak a tanáron múlik, hogyan gyümöcsözteti ezt a sok lehetőséget rejtő tulajdonságot a nyelvi órákon.

A tankönyv későbbi témái az első leckében megismert orosz tanulókat kísérik el háza, az utcára, az udvarra, a parkba, a városba, a faluba, felhasználva a témák szituációteremtő lehetőségeit. Megismerjük a családjukat, a családtagok foglalkozását, a barátjukat, hogyan tudakozódnak az utcán, hogyan utaznak Moszkvában, s nemcsak elkísérjük őket, de sétáinknak, beszélgetéseinknek, tudakozásainknak is aktív részesei vagyunk. Az így elsajátított anyagot a tanulók nagy része a szituációt felismerve alkalmazni tudja, ami napjaink nyelvoktatásának legfontosabb célja.

A tankönyv szövegeiben maximálisan figyelembe veszik az ún. „országismeret” alapelveit:

kis tanulóink az orosz nyelvet a szovjetország életének szituációiba beleképzelve tanulják meg.

A tankönyv előnye még mind a lexika, mind a nyelvtani formák és mondattani szerkezetek (példamondatok) nagyfokú ismétlődése. A példamondatok azonnal több hasonló, alaktani-mondattani kapcsolatot alapján felépülő analóg-mondatban ismétlődnek. A párbeszéddek is óráról órára bonyolultabbak lesznek. A párbeszéddekbe foglalt példamondatok nemcsak terjedelmesebbek lesznek, de mind újabb és újabb lexikával telítődnek. A párbeszéddek ilyenformán tartalmasabbak és nyelviileg telítettebbek lesznek.

Evi Stejnfeldt szerint „a főnév (névmás) alanyeset + ragozott ige + előjárós szerkezet (v, na + főnév el. e.)” mondattani szerkezet a tankönyv 30 leckéjéből 24-ben ismétlődik (3).

3. Utazni, más népek életével ismerkedni sok tanulóknak fog majd, s a nyelvészkedni kívánók kis százaléka előtt ott a lehetőség a felsőbb iskolákban. A legfontosabb: megszerettetni egy népet, egy országot, s megismerni a nyelvét, de az alkalmazni tudás szintjén.

Ehhez nyújt segítséget a Moszkvában kiadott audiovizuális nyelvkönyv, melynek forgatását s gyakorlatban való alkalmazását az orosz nyelvi órákon — kísérletünkől függetlenül — minden nyelvtanárnak javasoljuk.

IRODALOM

1. Russzkij jazük I, audiovizuálnüj kursz dlja, zarubezsnuh skol, Izdatyelsztvo „Pedagógika”, Moszkva, 1971.
2. Knyiga dlja ucsityelja, Russzkij jazük I, audiovizuálnüj kursz M. Bjätjutnev, A. Kocsetkova, O. Basilova, L. Vohmina, Izdatyelsztvo „Pedagógika”, Moszkva 1971.
3. E. Stejnfeldt: Russzkij jazük, v nacionálnoj skole 1971., No. 5, 90.



ABAHÁZI RICHÁRDNÉ
Budapest, Rajk László Általános Iskola

Önálló verselemzés csoportfoglalkozás keretében

ARANY JÁNOS: A FÜLEMILE, 7. OSZTÁLY

Egyre szélesebb körben válik ismertté a csoportfoglalkozás módszerének előnye a tanulói aktivitás növelése, a tanulásnak mint tevékenységnek elsajátítása szempontjából.

Alkalmazása viszonylag kevés előkészületet

kíván. A jól megválasztott és arányosan elosztott feladatokon kívül a felhasználható forrásmunkák kiválasztása, megjelölése képezik az órára való felkészülés gerincét. Ha a gyakorló magyarszakos tanárok valamiféle szervezett formában ismer-

cethetnék a már meglevő és felhalmozott irodalmi és nyelvi anyagukat, akkor ezeket széles körben lehetne hasznosítani.

Jelen tanulmány szerény próbálkozás az említett cél szolgálatában.

Három év óta alkalmazom rendszeresen a csoportfoglalkozás módszerét magyaróráimon, és igen kedvező tapasztalatokat szereztem hasznosságáról. Az osztály létszámától függően 5—6 tanulóból álló csoportokat szerveztem, amelyekben vegyesen vannak a gyengébb és jobb tanulók. A csoportvezető irányítja a munkát, osztja el arányosan a feladatokat a csoport tagjai között. Ő jelöli ki a beszámoló tanulót (tanulókat), értékeli társai munkáját és piros pontokkal jutalmazza a legeredményesebben dolgozókat.

Az óratípus változó lehet: vegyestípusú, új anyag tanulását célzó vagy gyakorló óra.

Jelen esetben egy vegyestípusú óra leírása következik.

I. Számonkérés (osztálykeretben)

1. A mű címének megbeszélése: a fülemüle bemutatása képen, a madár természettudományos bemutatása kiselőadással az élővilág tantergben tanult felhasználásával.

2. „Ez afféle fülemileper” szólás értelmezése hozzászólás, vita keretében.

3. A házi olvasmányként olvasott mű tartalmi beszámolója.

4. Milyen tanulságot vonhatunk le a műből? A mondanivaló első megfogalmazása.

II. Az új anyag feldolgozása (csoportfogl. keretében)

1. A csoportok feladatainak kiosztása és megbeszélése. Minden csoport előre elkészített külön lapon kapja meg feladatát. (Arra törekedtem, hogy az egyes csoportok feladatai arányosak és bonthatók legyenek.)

I. csoport

A hatodik osztályos irodalomkönyv segítségével beszéljétek meg az elbeszélő művek szerkezeti vázlatának általános jegyeit! Ismételjétek át, amit a vázlatkészítésről tanultatok!

Készítsétek el „A fülemile” című vers szerkezeti vázlatát háromféle módon) címszavak, kérdések, egész mondatok! Tömören fogalmazzatok!

Segédeszközök: 5., 6. és 7. osztályos irodalomkönyv, munkafüzet.

II. csoport

Ismételjétek át és beszéljétek meg a szereplők jellemzéséről tanultakat!

Jellemezzétek a mű szereplőit! Rögzítsétek írásban megbeszélésteik eredményét!

Válaszoljatok írásban: Milyen típusokat képviselnek az egyes szereplők?

A legügyesebb rajzoló mutassa be rajzban is a szereplőket!

Segédeszközök: 7. osztályos irodalomkönyv, rajzlap, színes.

III. csoport

El fogjátok játszani a veszekedési jelenetet társaitoknak.

Készítsétek erről egy rövid kis színdarabot! Osszátok fel a szerepeket egymás közt és tanuljátok meg!

Diszkrétan rajzoljátok fel a táblára helyszínt és a címszereplőt!

Segédeszközök: 7. o. tankönyv, írólapok, színes kréta.

IV. csoport

A falusi környezetben játszódó költeményben sok népies kifejezés, ízes szólás található. Gyűjtsétek össze ezeket!

Olvasátok el a „Mi fán terem” című szólás-gyűjteményből az „Egy gyékényen árul” szólás értelmezését! Egyik társatok az osztálynak is fel fogja olvasni.

„Rossz szomszédság török átok” szólásról készítsétek rövid közös fogalmazást! Merítsétek anyagot az iskolai életből!

Segédeszközök: O. Nagy Gábor: Mi fán terem c. könyve, írólapok.

V. csoport

A költemény bevezető és befejező részében a költő a gúny eszközt használja fel társadalombírálatra.

Olvasátok el „A magyar stilisztika útja” című könyvből a gúnyra vonatkozó részt! Egyik társatok az osztálynak is fel fogja olvasni.

Vitassátok meg a költemény mondanivalóját! Rögzítsétek írásban is tömör megfogalmazásban!

A verset Arany János 1854-ben írta. Vessétek össze a mondanivalót a Bach-korszakról tanultakkal!

Segédeszközök: Szathmári István: A magyar stilisztika útja c. könyve, Magyar irodalomtörténet: Arany János élete, 7. o. irodalom- és történelemkönyv.

2. A csoportok beszámolóit a végzett munkáról. Kiegészítés, vita osztálykeretben.

3. A végzett munka értékelése: a csoportvezetők beszámolnak arról, hogyan dolgoztak a csoport egyes tagjai, majd a tanár értékeli. (Jutalompontokat kapnak a tanulók, osztályzatot nem.)

III. Összefoglalás (osztálykeretben)

1. A mű szerkezete

A szereplők jellemzése

Nyelvi kifejező eszközök

Műfaj, verselés

2. Az iskolai életben is hasznosíthatjuk a mű tanulságát. Köztetek is gyakori a veszekedés, a perpatvar. Mit mondtok ezentúl a veszekedő társaitoknak?

3. A házi feladat kijelölése, megbeszélése

Szöbeli: beszámoló a költeményről

Írásbeli: szölasok gyűjtése a mindennapi életből.

Végezetül még néhány észrevétel. A tanulók nagy kedvvel végezték munkájukat. A munka lázában természetesen az ilyenfajta órák felegelme más, mint a hagyományosoké. Beszélge-

tés, nevetés, nyüzsgés hallik, a tanulók néha helyüket is elhagyják, ha a feladatuk ezt megkívánja.

Az időbeosztásról: A feladatok elvégzésére 15 percet kaptak. Ezután mindenki abbahagyta a munkát, és a beszámolókra figyelt. A beszámolók (színjátszás is) összesen 20 percig tartottak. A tempó kissé feszített volt, főként a befejező résznél. Ezen lehet segíteni úgy, hogy a számonkérést megrövidítjük.

Havonta általában két csoportfoglalkozást tartok, egyet irodalomból, egyet nyelvtanból. Természetesen ez a tananyagtól is függ.



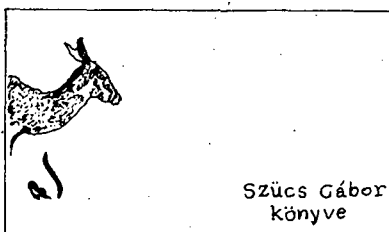
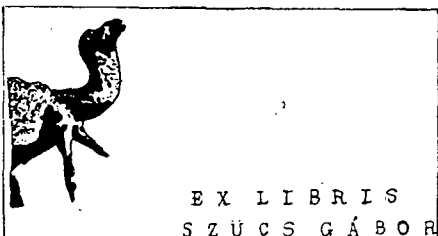
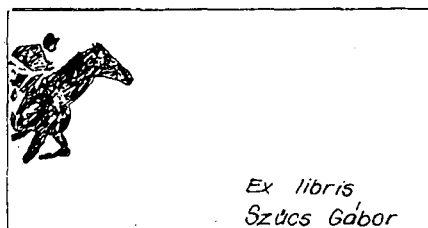
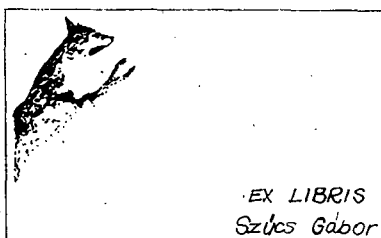
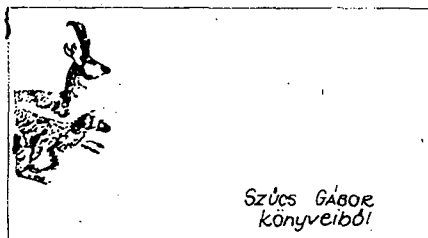
BERECZ ÁRPÁD

Szeged

Jelöljük meg a könyveket!

Nem árt, sőt nagyon is hasznos, ha mások is tudják, hogy a kézbevett, esetleg kölcsönként könyv kinek a könyvtárából való. Érdemes tehát a könyveket címkével (latinul ex libris = könyveiből) megjelölni a kötésborító belső oldalán.

Magunk is készíthetünk jól mutató címkéket a közölt minták szerint. Írógépi szöveg és kivágott, majd ragasztott kép szükséges hozzá a bal felső sarokba.



PÉTER ERNŐ

A Szakszervezetek Országos Tanácsa és a Pedagógusok Szakszervezete központi vezetősége mély megrendüléssel tudatja, hogy Péter Ernő a SZOT elnökségének tagja, a Pedagógusok Szakszervezetének főtitkára 1973. szeptember 19-én, 59 éves korában, munkája közben, szívroham következtében, tragikus hirtelenséggel meghalt. Péter Ernővel a magyar szakszervezeti és munkásmozgalom fáradhatatlan harcosát veszítettük el.

Szakszervezetek
Országos Tanácsa
Pedagógusok Szakszervezete
Központi Vezetősége

Péter Ernő 1935-ben végezte el a budapesti tanítóképzőt. Nagykálászon, majd Nyíregyházán tanított. Később igazgatónak nevezték ki.

A felszabadulás után mindjárt bekapcsolódott a szakszervezeti munkába. Folyamatosan és fáradhatatlanul dolgozott.

Jelentős politikai tisztségeket töltött be. 1962-től 1966-ig az MSZMP Központi Bizottságának tagja, 1958 óta a Pedagógusok Szakszervezetének főtitkára, és a SZOT elnökségének tagja volt. Munkásságáért három ízben kapta meg a Munka Érdemrend arany fokozatát, két alkalommal pedig Szakszervezeti Munkáért kitüntetés arany fokozatát.

Magas szintű politikai és általános műveltségét, nagy tapasztalatait mindenkor a mozgalom érdekében hasznosította. Vezetésével a Pedagógusok Szakszervezete következetes harcot folytatott a párt általános és közoktatási politikájának megvalósításáért.

Munka közben érte a halál. Egy gondolat, egy mondat félbe maradt, hogy most már soha többé ne fejezhesse be...

AZ ISKOLAÉRETTSÉGI VIZSGÁLATOK ÉS A KORREKCIÓS I. OSZTÁLYOK MŰKÖDÉSÉNEK TAPASZTALATAI

Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadványa.

Szerkesztette: Papp Józsefné és dr. Szabó Pál (Bp. 1972.) 114 o.

A kötet az iskolaérettség elméleti és gyakorlati problémáit fejtegeti, különös tekintettel az iskolaéretlen gyermekek helyzetére. A szerzők hangsúlyozzák a bevezetésben, hogy az iskolaéretlen gyermekek számára milyen sok nehézséget jelent az új körülményekhez való alkalmazkodás. Az érettséget biológiai, pszichológiai és szociális tényezők szempontjából vizsgálják. Hivatkoznak azokra a hazai kutatásokra, amelyek ezen a téren a vizsgálódások útját jelezték és ismertetik a Fővárosi Tanács Végrehajtó Bizottságának határozatát, amely elrendelte a tankötelesek orvosi, pedagógiai és pszichológiai vizsgálatát, az 1. osztályos tanulók differenciális beiskolázását és ennek keretein belül a korrekciós osztályok szervezését. Az utóbbi két esztendő tapasztalatairól kívánnak e tanulmánykötetben beszámolni.

Az elméleti bevezető fejezet az iskolaérettség és iskolaéretlenség kritériumait taglalja. Az alapos irodalmi elemzés után szomatopszichikus nézőpontból tekintik végig e fontos fejlődéslelektani problémát. Az iskolaéretlenség megítélésénél az egész személyiség, a szomatikus és pszichikus fejlettség, az egyes pszichikus sajátosságok és folyamatok tükrében világítanak rá a szerzők az iskolai alkalmasság főbb feltételeire.

Az iskolaérettségi vizsgálatok tapasztalatai c. fejezet ismerteti a komplex vizsgálatok megszervezését a budapesti kerületekben, s megemlíti azokat az intézményeket, szakrendelőket, ahol ezek a szűrő- és tanácsadó vizsgálatok lebonyolódtak. Nagyon tanulságosak azok a tapasztalatok, amelyeket az óvodába nem járt és az óvodát elvező gyermekek összehasonlító vizsgálati eredményeivel tárnak az olvasó elé. Táblázatokban foglalják össze a kapott eredményeket, külön csoportosítva az iskolaéretlennek tartott gyermekeket aszerint, hogy a jelzett két esztendőben a gyermekek iskolába járás alóli felmentését, vagy korrekciós osztályba, illetőleg áthelyező bizottság elé kerülését javasolták. Az érzékszervi fogyatékosokat külön számításba vették. Tanulságos az az összehasonlítás is, amelyet a szerzők a javasolt és ténylegesen korrekciós osztályba, illetőleg gyógypedagógiára járók szá-

ma között tettek. Rávilágítottak arra, milyen fontos a gyermekek gondos és sokoldalú tanulmányozása, a pedagógusok, pszichológusok és orvosok összefogása ezen a téren is.

Korrekciós 1. osztályok szervezése és működése a fővárosi általános iskolában címmel ismertetik azokat a kísérleteket, amelyeket Budapesten az Országos Közegészségügyi Intézet Gyermek- és Ifjúságvédelmi Osztálya dr. Róna Borbála és dr. Szabó Pál irányításával végzett. Az évek során egyre nőtt az érintett iskolák és gyermekek száma. Az 1971–72. tanévben már 467 tanuló járt korrekciós osztályokba. A tanítás rendjét és napközis elhelyezését, valamint a korrekciós osztályok összetételét igen érdekes számadatok világítják meg. Szerzők hangsúlyozzák, hogy a retardált gyermekek fejlesztése elsősorban a tanítási órák differenciált megszervezésével lehetséges. A gyermekek magatartása és munkabírása sajátos és ennek megfelelően kell kimunkálni a korrekciós osztályban alkalmazható módszereket is. A fejezet az egyes tantárgyak nyomán nyert eredményvizsgálatok tapasztalataival zárul.

A kötet utolsó fejezete a korrekciós osztályok és a gyógypedagógia kölcsönös problémakörével foglalkozik. Az egyértelműen diagnosztizálható, biztosan megállapítható értelmi fogyatékoságok esetében feltétlenül fontosnak tartják a gyermek minél előbbi kisegítő iskolai áthelyezését. A határozat azonban fokozottabb pedagógiai segítségnyújtást igényel. Nyilvánvaló, hogy ezek a gyermekek nem vehetnek részt eredményesen a korrekciós osztályok munkájában, mint ahogyan alapvetően helytelen retardált gyermekek gyógypedagógiai beiskolázása, midőn ez korrekció útján a sajátos osztályokban normális útra terelhető.

Az irodalomból megállapítható, hogy Magyarországon Szegeden és Budapesten vetették fel a korrekciós osztályok gondolatát, illetve mindkét helyen megindítottak ilyen osztályokat. A továbbiak során e hálózat intézményesen egyre bővül és kialakulóban van. A budapesti kísérlet is dicséri dr. Szabó Pál és munkaközösségének újabb eredményeit.

Geréb György

27 illusztris szerző együttes munkájának eredményeként készült el ez a könyv, amely felöleli és kifejti az általános iskolai és a középiskolai matematikatanítás módszertanának majdnem minden fontos kérdését. Anélkül, hogy a szerzőket bemutató reprezentatív cikkgyűjteményként hatna, (meg sem tudjuk belőle, hogy melyik részt ki írta), sőt inkább úgy tűnik, mintha az egész könyv egyetlen szerző műve volna, ami bizonyára a szerkesztő szerencsés és szakavatott irányító-szervező munkájának köszönhető.

A *Bevezető* — miután felvázolta azt a fejlődést, amely annak eredményeképpen jött létre, hogy hazánkban „a felszabadulás után a matematika alapvető fontosságú tantárggyá lépett elő” — e szavakkal mutatja be a könyvet:

„A munkát olyan, részben elméleti kutatókból, részben a gyakorlatot irányító vagy gyakorlatot folytató szakemberekből álló munkaközösség írta, amely igyekezett szem előtt tartani, mik azok az elavulóban levő eljárások, amelyekről a gyakorlati munkát óvni kell, és mik azok a haladóknak minősíthető, a gyakorlatban már sokszorosan kipróbált eljárások, amelyeket javasolni lehet. Felfogása tendenciájában egybeesik mindazokkal az irányokkal, amelyek felé ma a matematikatanítás világszerte halad.”

Hat fejezetre tagolódik. Ezek címei és tartalma:

I. A matematikatanítás módszertanáról. Mindössze két pontból áll, egyik: A módszertanról mint tudományról; a másik a hazai matematikatanítás történetével foglalkozik vázlatosan.

II. A tanítási cél és a tananyag kapcsolata. A tananyag-kiválasztás kérdéseit tárgyalja egy-egy pontban nevelési, gyakorlati, illetve pszichológiai szempontból.

III. A gondolkodásra való nevelésről. Ebben előbb a gondolkodási műveletek tanításáról találunk alapos fejtegetést — már a „Hogyan tanítsunk?” szemszögéből — majd az általános iskola 4. és 5. osztálya közötti átmenet; végül pedig az általános iskola és a középiskola közötti átmenet nehézségeiről és azok leküzdésének módszereiről kaphatunk tájékoztatást, illetve tanácsokat.

IV. A tanítási óra problémái. Ez a fejezet tartalmazza a könyv gerincét, hiszen 174 oldalra terjed, azaz fele a könyv egész terjedelmének. Öt részre tagolódik és e részek további (6, 7, 6 stb.) pontokra bomlanak. Itt csak a részek címeit soroljuk fel:

- Az új ismeret átadása
- Módszertani segédeszközök
- Az ismeretek rögzítése
- A tanulók munkájának elbírálása
- A tanítási órák sorának megtervezése: tanmenetkészítés.

V. Oktatás és nevelés a tanítási órán kívül. A tanár és a tanuló közötti viszony; a hátrányos helyzetű tanulók segítségével; a kiváló tanulók fejlődésének elősegítésével; és a tanulmányi kirándulásokkal foglalkozik egy-egy pontja.

VI. A matematika tanításának várható fejlődése. Egyike a könyv legnagyobb érdeklődésre számítható fejezeteinek, egyrészt mert olyan információkat tartalmaz, amelyeket az olvasó sok fáradsággal, nehézséggel tudna összegyűjteni; másrészt mert maguk az információk is érdekesek, talán azt is mondhatjuk izgalmasak, miként azt a fejezet pontjainak itt következő címei is elárulják:

- Előzmények
- Forradal
- Túlzások, hibák. Józan kritika
- Kísérlet a tanulók önálló munkájának megvalósítására
- Komplex matematikatanítási kísérlet.

A fejezetek után (de a fontosabb pontokat követően is), irodalomjegyzéket találunk, néhol csak a legfontosabb forrásművekről, máshol azonban bősegesen, a tárgyaló témával foglalkozó cikkek felsorolásával együtt, amelyekből a behatóbban érdeklődő olvasó is kielégítheti igényeit.

Már e vázlatos ismertetésből is sejthető, hogy ez a módszertani könyv elsősorban a matematikatanítás továbbfejlesztését szolgálja, de ha elolvassuk egy-egy fejezetét, meg is győződhetünk erről. Nem vezérkönyv, vagy tanári segédkönyv, kézikönyv e szavak régi, illetve ma elterjedt értelmében, mert nem tapad szorosan a jelenleg érvényben levő „hivatalos” tantervekhez és utasításokhoz, — habár ezek eredményes megvalósításához is sok segítséget nyújt a matematika oktatóinak —, hanem inkább új utak keresésére ösztönöz, mind a tantervi anyag kiválasztását és időrendbe sorolását illetően, mind a megfelelő módszerek alkalmazásában.

Tárgyalásmódja közvetlen, az érintett kérdéseket sokrétűen fejtegető, boncolgató és az olvasót a helyesnek vélt álláspontjáról példákkal és ellenpéldákkal meggyőzni igyekvő; és mindez nem ritkán szinte olvasmányosnak mondható stílusban valósul meg.

Az utóbbi években örömdetesen gyarapodott hazánkban a matematikatanítással foglalkozó könyvek száma. Ezek között — véleményünk szerint — ez a munka egyike a legjelentősebbeknek. Hatása maradandónak ígérkezik, reméljük abban is, hogy az általános iskolai és a középiskolai matematikatanítás közötti összhangot javítja. Ezért ott a helye minden iskola nevelői könyvtárában, de az is kívánatos, hogy ismerje és használja minden tanár, aki a matematika tanításával foglalkozik.

Dr. Gázó István

Előfizetőinkhez!

13 évvel ezelőtt, a jelenlegivel azonos feltételek mellett, (évi ötszöri megjelenés, számonként öt ív) évi 40 Ft előfizetési díjjal indultunk a Módszertani Közlemények megjelentetésével.

Bár több ízben felvetődött az előfizetési díj emelésének gondolata, kiadóbizottságunk mindannyiszor elvetette e tervet.

Lapunk alapítása óta többször emelkedett a nyomdaköltség, a papír ára, a postai szállítás díja, s a jelenlegi előfizetési díj már nem fedezi a lap előállításának költségeit. Mivel anyagi támogatást sehonnan nem kapunk, ezért kénytelenek vagyunk a lap előfizetési díját 1974. január 1-től

évi 50 Ft-ra

felemezni az eddigi 40 Ft helyett.

Bízunk Előfizetőinkben, hogy megértik az emelés elkerülhetetlen szükségességét és kitartanak lapunk mellett. Mi pedig továbbra is mindent megteszünk az általános iskolai munka színvonalas segítéséért.

Módszertani Közlemények
Kiadóhivatala

A Módszertani Közlemények könyvtárának alábbi kötetei még kaphatók:

Petőfi az iskolában	30 Ft
Óraleírások és elemzések	8 Ft
Hazaszeretetre nevelés	6 Ft

Kérésre átutalási postautalványt postafordultával küldünk.
Kérjük a nevet és a címet olvashatóan feltüntetni!

ELŐFIZETŐINKHEZ!

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala kéri előfizetőinket, hogy az 1973. évi előfizetési díjat, 40,— Ft-ot, a korábban kiküldött átutalási postautalványon befizetni szíveskedjenek.

Az előfizetési díjat rózsaszínű postautalványon is be lehet fizetni a

„Módszertani Közlemények”
393-280. számú csekkszámlára.

Postai irányítószámunk:
Tanárképző Főiskola
6701. Szeged, Április 4 útja 6. Pf. 396.